

Kunnskap og yrkesretting i samfunnsfag

Seks samfunnsfaglæreres oppfatning av fagets kunnskapsinnhold og muligheter for yrkesretting

Karina Bakke Støen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

Kunnskap og yrkesretting i samfunnsfag

Seks samfunnsfaglæreres oppfatning av fagets kunnskapsinnhold og muligheter for yrkesretting.

Copyright Karina Bakke Støen

2014

Tittel: Kunnskap og yrkesretting i samfunnsfag: seks samfunnsfaglæreres oppfatning av fagets kunnskapsinnhold og muligheter for yrkesretting.

Karina Bakke Støen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Oppgavens overordnede problemstilling lyder: *Hvordan oppfatter samfunnsfaglærere fagets kunnskapsinnhold og mulighetene for å yrkesrette faget?* Oppgavens formål er å undersøke om fellesfaget samfunnsfag klarer å balansere ulike deler av fagets kunnskapsinnhold, i tillegg til å legge til rette for yrkesretting og å gjøre faget relevant for elevene.

Koblingen med yrkesretting og relevans kommer fra FYR-prosjektet. FYR står for ”fellesfag, yrkesretting og relevans” og er et underprosjekt til satsingsprosjektet mot frafall, NY GIV. Fellesfaget samfunnsfag har ikke blitt en del av dette prosjektet i den forstand at det ikke er utnevnt enkeltpersoner som arbeider direkte med yrkesretting og relevans i samfunnsfag. Denne oppgaven undersøker hvilke konsekvenser dette eventuelt har for yrkesretting i samfunnsfag. Oppgavens teorigrunnlag er kunnskapsteoretisk, med fokus på kunnskapsinnholdet i samfunnsfag. Oppgaven presenterer Dag Fjeldstads inndeling av samfunnsfagets komplekse fagferdigheter som et mulig utgangspunkt for å snakke om samfunnsfagets kunnskapsinnhold. I tillegg foreslås en aristotelisk inndeling av samfunnsfagets kunnskapsinnhold etter begrepene *episteme*, *techne* og *fronesis*.

Jeg har benyttet meg av kvalitative forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har intervjuet seks samfunnsfaglærere og en FYR-koordinator. I tillegg fikk jeg ha en samtale med en overordnet FYR-koordinator. Jeg har foretatt en analyse av datamaterialet basert på analysemetoden Bricolage, med hovedvekt på meningsfortetning.

Analysen viser at informantene stort sett er fornøyd med samfunnsfaget slik det er i dag, både når det gjelder muligheter for yrkesretting og å gjøre faget relevant for elevene. Mangelen på egen FYR-koordinator i faget, påvirker dermed ikke faget i stor grad. Informantene støter på utfordringer i å forklare fagets kunnskapsinnhold kort og konsist. Dette kan tyde på en mangel på et felles ”språk” eller felles ord som kan benyttes for å uttrykke kunnskapsinnholdet. Et felles ”språk” er ønskelig da dette kan føre til en klarer bevissthet omkring oppbygning og gjennomføring av undervisningen i faget, samt en klarhet i hvilke deler av fagets kunnskapsinnhold som vektlegges til enhver tid. Likevel kan vektleggingen av de ulike kunnskapsformene være preget av tilfeldighet. De fleste informantene mener fagets hovedvekt ligger på argumentasjon og fagets dannelsesaspekt, men synes balansen mellom fagets ulike kunnskapsformer stort sett fungerer godt.

Forord

Innlevering av denne oppgaven markerer slutten på min studietid på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende, morsomt og veldig lærerikt.

En stor takk går til studiens informanter. Takk for at dere var så positive til å la dere intervjuet og dele deres tid, innsikt, tanker og meninger med meg.

Til min veileder, Dag Fjeldstad. Tusen takk! Din kunnskap om emnet og ditt engasjement har vært uvurderlig. Takk for positive og konstruktive tilbakemeldinger under hele prosessen.

Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med en masteroppgave. En spesiell takk rettes til min kjære mamma og min samboer, Magnus. Takk for gjennomlesning og gode tilbakemeldinger. En takk rettes også til noen som ikke har vært involvert i selve oppgaven, men som har bidratt i form av motivasjon, latterkramper og støtte. For meg har det vært minst like viktig. Takk til "heiagjengen": Silje, Karoline, Camilla, Anette, Hedda og Maria.

Takk for at dere alltid har hatt trua på meg.

Karina,

Oslo, 25.mai 2014

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Hvilket samfunnsfag?.....	2
1.4	Avgrensning og oppgavens oppbygning	3
2	Fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR)	5
2.1	Hva er FYR?.....	5
2.1.1	Grunnleggende ferdigheter og FYR.....	6
2.1.2	Innhold i begrepene relevans og yrkesretting.....	7
2.2	Yrkesretting og relevans i samfunnsfag	8
2.3	Oppsummering	9
3	Et kunnskapsteoretisk utgangspunkt.....	10
3.1	Hva er kunnskap?- Et blikk på ulike kunnskapsformer	10
3.1.1	Et kort historisk tilbakeblikk på kunnskap	11
3.1.2	Gustavssons tolkning av episteme, techne og fronesis	12
3.2	Kunnskap i skolen.....	13
3.2.1	Aristoteles og den generelle delen av læreplanen	13
3.2.2	Kunnskapssyn og læringssyn	14
3.3	Kunnskap i samfunnsfag.....	14
3.3.1	Fagets begrunnelse og legitimitet	15
3.3.2	Samfunnsfagets kunnskapsinnhold.....	17
3.3.3	Ulike fag - ulikt kunnskapsgrunnlag.....	19
3.4	Episteme, techne og fronesis i samfunnsfag?.....	20
3.4.1	Episteme i samfunnsfag	21
3.4.2	Fronesis i samfunnsfag.....	21
3.4.3	Techne i samfunnsfag	22
3.4.4	Sammenligning av de tre kunnskapsformene	23
3.5	Didaktisk fantasi.....	25
3.6	Dag Fjeldstads komplekse fagferdigheter	27
3.7	Oppsummering	28
4	Metode	29
4.1	Valg av metode- hvorfor intervju?.....	29
4.2	Reliabilitet og validitet.....	30
4.2.1	Reliabilitet (pålitelighet)	30
4.2.2	Validitet (troverdighet).....	31
4.3	Rekruttering av informanter og studiens utvalg.....	32
4.4	Struktur og gjennomføring	34
4.4.1	Struktur	34
4.4.2	Gjennomføring av intervjuene	34
4.5	Transkribering.....	36
4.6	Valg av analysemetode- Bricolage.....	38
4.7	Etiske betraktninger	39
4.8	Oppsummering	41

5	Presentasjon av datamaterialet.....	42
5.1	Presentasjon av informantene.....	42
5.2	Oppfatninger av kunnskapsinnholdet i samfunnsfag.....	43
5.2.1	Samfunnsfagets hensikt og nytteverdi	46
5.2.2	Mulighet for argumentasjon eller tilføring av fakta?.....	49
5.3	Yrkesretting og relevans i samfunnsfag	50
5.3.1	Yrkesretting i samfunnsfag.....	51
5.3.2	Relevans i samfunnsfag.....	53
5.4	Didaktisk fantasi.....	57
5.4.1	Oppfatninger av begrepet	57
5.4.2	I undervisningen	58
5.5	Intervju med FYR-koordinator	59
5.6	Oppsummering	61
6	Tolkning av funn	64
6.1	Oppfatninger av fagets kunnskapsinnhold	64
6.1.1	Er kunnskap i samfunnsfag det samme som kunnskap i andre fag?	68
6.1.2	Implikasjoner for undervisningen.....	69
6.2	Fagets muligheter for yrkesretting og relevans	70
6.2.1	Yrkesretting i samfunnsfag.....	71
6.2.2	Relevans i samfunnsfag.....	72
6.3	Didaktisk fantasi.....	73
6.4	Oppsummering og avsluttende bemerkninger.....	75
6.5	Videre arbeid	78
	Litteraturliste.....	79
	Vedlegg	82

Vedlegg 1: Informasjonsskriv sendt til alle informanter

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide for FYR-koordinator

Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Samfunnsfag er et fag som bygger på en rekke samfunnsvitenskaper. De viktigste er trolig sosiologi, sosialantropologi, statsvitenskap og samfunnsøkonomi. Samfunnsfaget har i tillegg innslag fra sosialpsykologi, rettsvitenskap, politisk idéhistorie, politisk filosofi, samfunnsgeografi og samtidshistorie (Koritzinsky, 2006). Blant annet på bakgrunn av fagets unge alder og brede samfunnsvitenskapelige utgangspunkt har samfunnsfag tidvis blitt kritisert for å være et oppsamlingsfag og et fag med en uklar faglig profil (Audigier henvist til i Børhaug, 2005, 171).

Tanken om samfunnsfag som et fag med et enormt samfunnsvitenskapelig utgangspunkt, var en tanke som streifet meg flere ganger gjennom studietiden. Lektorstuderenter som studerer tilnærmet alle andre fag: matematikk, engelsk, norsk, historie og så videre, hadde i stor grad felles fag gjennom studiet. Alle lektorstuderenter på historie skal for eksempel gjennom fagene eldre og nyere historie, og engelskstudentene skal gjennom britisk og amerikansk litteratur og britisk og amerikansk sivilisasjon. Men hva med lektorstuderenter med hovedfag i samfunnsfag? Da jeg begynte min utdanning, kunne vi velge fordypningsområde: sosiologi, statsvitenskap eller sosialantropologi. Det vil si at lærere som skal undervise i samfunnsfag på videregående kan ta helt forskjellige fagkombinasjoner, men likevel ende opp med samme kompetanse. På bakgrunn av dette tenkte jeg: Hva er egentlig kunnskapsinnholdet i fellesfaget samfunnsfag (vg1/vg2)? Og er det slik at dette kun er uklart for meg som fortsatt er student og at dette på en eller annen måte klargjøres for meg før jeg begynner å arbeide? Eller er det kanskje sann at også lærere som underviser i samfunnsfag kan ha utfordringer med å gi en kort og samtidig dekkende forklaring på fagets kunnskapsinnhold?

Parallelt med studiene jobbet jeg tidvis ved en yrkesfaglig videregående skole og ble der introdusert for FYR-prosjektet. FYR står for "fellesfag, yrkesretting og relevans". FYR er et prosjekt med utspring i et fokus på de grunnleggende ferdighetene og er et underprosjekt til satsingsprosjektet mot frafall, NY GIV ([http: Kunnskapsdepartementet](http://Kunnskapsdepartementet.no), 2013). Fokuset på yrkesretting av fellesfagene har økt de siste årene og i læreplanen for samfunnsfag står det formulert *"Opplæringen skal [...] gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene."* ([http: Læreplan](http://Læreplan.no) i samfunnsfag, 2013). På bakgrunn av disse

tankene og opplevelsene ble jeg interessert i å høre hvordan lærere oppfatter kunnskapsinnholdet i samfunnsfag. I tillegg til å høre om lærere som underviser i samfunnsfag, mener faget legger godt nok til rette for yrkesretting og å gjøre faget relevant for elevene.

1.2 Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens formål er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere oppfatter fagets kunnskapsinnhold og mulighetene for å yrkesrette faget, i tillegg til å undersøke lærernes oppfatning av mulighetene for å gjøre faget relevant for elevene.

Oppgavens overordnede problemstilling lyder som følger:

Hvordan oppfatter samfunnsfaglærere fagets kunnskapsinnhold og mulighetene for å yrkesrette faget?

Problemstillingen er åpen og utforskende, men legger som forutsetning at samfunnsfaglærere har en oppfatning av at samfunnsfaget har noe som kan kalles et kunnskapsinnhold. I tillegg har oppgaven et forskningsspørsmål:

Hvordan oppfatter samfunnsfaglærere fagets muligheter for å gjøre faget relevant for elevene?

Spørsmålene er relevante for å undersøke om et 84 timers fag som samfunnsfaget i dag er, både klarer å balansere ulike deler av fagets kunnskapsinnhold i tillegg til å legge til rette for yrkesretting og å gjøre faget relevant for elevene.

1.3 Hvilket samfunnsfag?

Med den nye læreplanen fra 2006, endret faget som tidligere hadde gått under betegnelsen ”samfunnslære” navn til samfunnsfag. I likhet med samfunnslære ble også samfunnsfag videreført som et fellesfag i videregående skole. At et fag går under betegnelsen ”fellesfag” innebærer at det er et fag som er obligatorisk for alle som går på videregående, uavhengig av om man går på studiespesialiserende eller yrkesfaglig utdanningsprogram. Det vil si at alle elever skal ha det samme faget ”samfunnsfag” i videregående skole. Det eneste som skiller faget fra studiespesialiserende til yrkesfaglig utdanningsprogram er at det for

studiespesialiserende er et fag i første klasse (vg1) og for yrkesfagelevne et andreklasserfag (vg2) (Fjeldstad, 2007b).

Navnendringen fra samfunnslære til samfunnsfag har vært gjenstand for diskusjon. Samfunnsfag er nemlig også betegnelsen som benyttes for faget som undervises ved landets ungdomsskoler. Ungdomsskolefaget samfunnsfag har likevel en annen sammensetning enn faget i videregående skole. Samfunnsfag på ungdomsskolenivå består av en del historie, en del geografi og en del samfunnskunnskap, mens faget på videregående består av temaer fra samfunnskunnskap iblandet en del økonomi. Oppfatningen blant flere er derfor at betegnelsen samfunnsfag på faget i videregående skole er misvisende (Koritzinsky, 2006).

Læreplanen i samfunnsfag på videregående er i dag inndelt i fem hovedområder: Utforskeren, individ, samfunn og kultur, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati og internasjonale forhold. Velger man studiespesialiserende utdanningsprogram, har man i tillegg mulighet til å velge fag som: sosialkunnskap, samfunnsgeografi, sosiologi og sosialantropologi og politikk og menneskerettigheter ([http: Læreplan i samfunnsfag](http://Læreplan%20i%20samfunnsfag), 2013). I denne oppgaven vil jeg gjennomgående benytte betegnelsen ”samfunnsfag”. Samfunnsfag er betegnelsen som benyttes om fellesfaget og er det eneste samfunnsfaget man får tilbud om som elev på yrkesfaglig utdanningsprogram. Valgfagene i samfunnsfag som man kan velge på studiespesialiserende utdanningsprogram, omtales ikke videre i oppgaven.

1.4 Avgrensning og oppgavens oppbygning

Avgrensning har ved flere anledninger vært utfordrende. Noen fullstendig studie av fagets kunnskapsinnhold vil på masternivå ikke være mulig. Det kunnskapsteoretiske tilfanget er stort og jeg har derfor måtte gjøre flere valg med tanke på hvilke områder av temaet kunnskap jeg ville fokusere på. Det samme gjelder delvis også for FYR – prosjektet. FYR er for eksempel tett knyttet til frafallsproblematikken, og ved en større studie ville dette også vært interessant å inkludere. I denne studien har jeg valgt å fokusere på lærernes oppfatning av kunnskapsinnholdet og fagets muligheter for yrkesretting. Hva elevene mener, har denne oppgaven av tidsmessige og plassmessige grunner, ikke tatt stilling til.

Oppgaven består av seks kapitler. Etter denne innledningen følger et kapittel som redegjør for FYR-prosjektet, hvordan man arbeider med prosjektet og hvorfor man ser behovet for et slikt

prosjekt. Kapittelet redegjør også for arbeid med yrkesretting i samfunnsfag. Kapittel tre presenterer oppgavens teoretiske rammeverk. Her presenteres ulike syn på hva kunnskap kan være og hvordan man kan analysere kunnskapsbegrepet med fokus på en samfunnsfaglig sammenheng. I tillegg presenteres en mulig kategorisering av fagets kunnskapsinnhold basert på en aristotelisk inndeling av kunnskapsbegrepet og Dag Fjeldstads komplekse fagferdigheter. I kapittel fire begrunnes valg av metodisk tilnærming og det gis en beskrivelse av forskningsprosessen. Kapittelet begynner med en redegjørelse for valg av metode og hvilke grep som er tatt for å øke studiens reliabilitet og validitet. Videre vil kapittelet beskrive prosessen omkring valg av informanter, intervjuenes struktur og gjennomføring. Valg gjort med tanke på transkriberingsprosessen omtales, og avslutningsvis diskuteres noen etiske betraktninger. Oppgaven baserer seg på en kvalitativ tilnærming hvor det er gjennomført semistrukturerte intervjuer med syv informanter. Seks lærere og en FYR-koordinator. I tillegg fikk jeg i forbindelse med oppgaven mulighet til å snakke med en av fylkets ansvarlige for FYR-prosjektet, og uttalelser fra denne samtalen er tidvis inkludert i oppgaven. I kapittel fem presenteres datamateriale innsamlet gjennom intervjuene. I tillegg vil kapittelet presentere mitt intervju med FYR-koordinatoren. I kapittel seks vil de empiriske funnene fra intervjuene bli drøftet i lys av relevante teorier med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Avslutningsvis samles trådene og jeg vil trekke konklusjoner så langt det lar seg gjøre.

2 Fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR)

Et sentralt spørsmål i denne oppgaven er om samfunnsfaget gir lærere gode nok muligheter for yrkesretting av faget og å gjøre det relevant for elevene. Et spørsmål som gjør seg gjeldende er derfor om mangelen på egen ”fyrbøter” i samfunnsfag fører til at faget på noen måte blir underordnet andre fellesfag som har egen fyrbøter? Dette kapittelet vil gi en kort innføring i FYR-prosjektet som er et pågående prosjekt i videregående skole. Målet er å gi leseren en oversikt over hva FYR-prosjektet innebærer, hvordan man arbeider med prosjektet og hvorfor man ser behovet for et slikt prosjekt. Avslutningsvis vil kapittelet redegjøre for arbeid med yrkesretting i samfunnsfag.

2.1 Hva er FYR?

Forkortelsen FYR, står for ”fellesfag, yrkesretting og relevans” og er et underprosjekt til satsingsprosjektet mot frafall, NY GIV ([http: Kunnskapsdepartementet](http://Kunnskapsdepartementet), 2013). FYR-prosjektet startet opp august 2011 og var i utgangspunktet ment å vare ut 2013. Prosjektet har nå blitt videreført i skoleåret 2013/2014 og skoleåret 2014/2015. Jeg fikk i forbindelse med denne oppgaven mulighet til å gjennomføre en samtale med en av fylkets overordnede FYR-ansvarlige. I denne samtalen ble det påpekt at de nå har mottatt signaler om en mulig videreføring av prosjektet ut 2016. Det er opprettet et nettverk av lærere fra hvert fylke som har ansvar for å drive spredningsarbeid av FYR i sine respektive fylker ([http: Kunnskapsdepartementet](http://Kunnskapsdepartementet), 2013), disse går gjerne under navnet ”fyrbøtere”.

Målgruppen for tiltakene i FYR-prosjektet er alle elever i yrkesfaglige utdanningsprogram. Grunnlaget for satsingen er å redusere frafallet i videregående skole ved å skape mer relevans og yrkesretting av fellesfagene (FYR) innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Alle elever i videregående opplæring skal ha fellesfagene norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving. Fellesfagene skal gi kunnskaper og ferdigheter som vil være viktige både i arbeidslivet og for samfunnsdeltakelsen. Målet med FYR-prosjektet er å skape økt motivasjon og forståelse av fellesfagene, slik at flest mulig fullfører og består fagene. Tanken er at en opplæring som oppleves relevant for den enkelte elev og er rettet mot elevenes fremtidige yrkesliv, vil kunne bidra til at elevene får økt forståelse for fagenes viktighet, økt motivasjon for læring og økt fagkunnskap ([http: Kunnskapsdepartementet](http://Kunnskapsdepartementet), 2013).

Til grunn for FYR-prosjektet ligger forskriften til Opplæringsloven kapittel 1, andre ledd § 1-3, Vidaregåande opplæring: ”Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma”, og i tillegg en formulering i hovedområdene i læreplanene for alle fellesfagene: ”Opplæringen skal derfor gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.”(http: Kunnskapsdepartementet, 2013). Formuleringene viser at arbeid med yrkesretting og relevans er viktig og pålagt i **alle** fellesfag. Også de som ikke har egne fyrbøtere.

2.1.1 Grunnleggende ferdigheter og FYR

Relevans og yrkesretting av fellesfagene (FYR) på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er i tillegg en videreføring av en av Kunnskapsløftets satsninger, nemlig arbeidet med å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter (http: Kunnskapsdepartementet, 2013). I Kunnskapsløftet er de grunnleggende ferdighetene definert som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy (http: Utdanningsdirektoratet, 2012). Bakgrunnen for denne tilnærmingsmåten er at dette er ferdigheter elevene trenger som redskaper for læring i alle fag, i arbeidslivet og som deltakere i samfunnslivet. Selv om grunnleggende ferdigheter inngår i kompetansemålene i alle fag, så representerer fellesfagene en særlig viktig arena for å utvikle nettopp elevenes grunnleggende ferdigheter (http: Kunnskapsdepartementet, 2013).

FYR-prosjektet startet altså delvis som utgangspunkt i de grunnleggende ferdighetene. Fordi det startet med fokus på grunnleggende ferdigheter, startet prosjektet med det som blir omtalt som basisfagene: matematikk, norsk og engelsk. Ved prosjektets oppstart var det nettopp fellesfagene matematikk, norsk og engelsk som fikk egne fyrbøtere. II ettertid har man også utvidet prosjektet til å inkludere egne fyrbøtere for naturfag. I min samtale med en av fylkets overordnede FYR-ansvarlige, stilte jeg spørsmål om hvorfor det var slik at samfunnsfag nå er det eneste fellesfaget (i tillegg til kroppsoving) som ikke har egen fyrbøter. Svaret jeg fikk var ”*Samfunnsfag blir ikke prioritert*”. Han fortalte videre at en av grunnene til dette kan være at fagene som gjør at elever ikke består ofte er andre fag enn samfunnsfag. Prosjektet har derfor heller hatt en utviding som i dag inkluderer naturfag, heller enn en ekskludering av samfunnsfaget. Man kan likevel spørre seg hvorfor denne utvidelsen ikke også inkluderte samfunnsfag? Samfunnsfaget har pålagt seg selv et særlig ansvar som et demokratiforberedende fag og kombinasjonen av de grunnleggende ferdighetene: lesing,

skrivning og muntlig uttrykksevne er fundamentalt for et slikt demokratiserende ”prosjekt” (Fjeldstad, 2009).

2.1.2 Innhold i begrepene relevans og yrkesretting

Kunnskapsdepartementet har kommet med sin tolkning av begrepene yrkesretting og relevans, som fylkeskommunene ofte tar utgangspunkt i og tilpasser egne forhold.

Kunnskapsdepartementet definerer yrkesretting på denne måten: *”Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesrettingen innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker. I praksis vil yrkesretting bety å se kompetansemålene i det aktuelle fellesfaget i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og på grunnlag av dette innrette lærestoff og arbeidsmåter i fellesfagene inn mot yrkesfagene [...]”* (http: Kunnskapsdepartementet, 2013).

Å se kompetansemålene i det aktuelle fellesfaget i sammenheng med kompetansemålene i programfagene kan i følge Kunnskapsdepartementet gjøre faget mer relevant og virkelighetsnært for elevene. Eksempelvis kan samfunnsfaglige kompetansemål som å: *”diskutere etiske problemstillinger i arbeidslivet”* (http: Læreplan i samfunnsfag, 2013) gjøres mer relevant for yrkesfagselvene om de kan knytte det direkte til hendelser de har opplevd i praksis.

Kunnskapsdepartementets definisjon av begrepet relevans er som følger: *”Begrepet relevans [...] blir vanligvis forstått som bredere enn kun relevans knyttet til et fremtidig yrke. Relevans av undervisning og læring i et fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram omfatter det å benytte fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i undervisningen som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. I tillegg handler det om å ta utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og hva som kan gi eleven mestring, eller det kan knyttes til elevenes hverdag i dag og som voksen. Relevans vil dermed omhandle både yrkesfaglige tema og temaer som er felles for alle elever. Uansett er det viktig at relevansen av både fagene som helhet og det konkrete kompetansemålet man arbeider med, tydeliggjøres for elevene. Relevansen ligger ikke nødvendigvis i et tema i seg selv eller i et undervisningsopplegg, relevansen må skapes gjennom at læreren møter elevene der de er.*

Hensikten må være å motivere elevene og gi dem den kompetansen de trenger i videre skolegang, som arbeidstakere og som deltakere i samfunnet.”(http: Kunnskapsdepartementet, 2013).

Definisjonene av begrepene kan oppfattes som veldig generelle. Formuleringen ”*Relevansen må skapes gjennom at læreren møter elevene der de er*” eller ”*å knytte fagstoffet til elevenes hverdag i dag og som voksen*” inneholder et generelt pedagogisk prinsipp om relevans.

Spørsmålet blir da om ikke fokuset på relevans i yrkesfagene heller enn å tilføre noe nytt, bare understreker noe som allerede er? Utfordringen ligger dermed i hvordan de enkelte skoler, arbeidslag og lærere velger tolker definisjonene og hvordan de konkret arbeider med dette på sine skoler og i sine klasser. Dette kan føre til en tilfeldighet omkring arbeidet med yrkesretting og relevans.

2.2 Yrkesretting og relevans i samfunnsfag

Til nå har dette kapittelet vist at FYR er et prosjekt med fokus på engelsk, norsk, matematikk og naturfag. Samfunnsfaget har sammen med kroppsøving blitt ett av to fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram som ikke har fått tildelt egne fyrbøtere. Hva innebærer dette for yrkesrettingen i samfunnsfag?

Ved innføringen av Reform 94 ble det forutsatt at opplæringen i fellesfagene skulle yrkesrettes. Dette stilte store krav til den enkelte skole og lærer. Yrkesrettingen skulle omfatte både innhold og aktiviteter. Målet med yrkesrettingen av fellesfagene var å gjøre opplæringen mer relevant for yrkeslivet, og dermed mer interessant for elevene. Evalueringen av reformen antydte likevel at opplæringen ikke hadde blitt yrkesrettet i den grad det var forventet (http: Kunnskapsdepartementet, 2013). Den neste store reformen, Kunnskapsløftet (2006), inneholdt i utgangspunktet lite om yrkesretting i fellesfagene. Men gjennom prosjektet NY GIV og FYR, skjer det nå en ny satsing på yrkesretting og relevans (Repstad, 2013).

Det finnes ulike oppfatninger med tanke på hvor tilpasset samfunnsfaget bør være de ulike utdanningsprogrammene og hvor yrkesrettet faget bør være. Stiller en spørsmålet om hvor langt yrkesretting skal gå, kan svaret variere. Kari Repstad presenterer noen alternative oppfatninger:

- Det skal være fullstendig yrkesretting.
- Enkelte kompetansemål yrkesrettes.
- Deler av kompetansemål yrkesrettes.
- Yrkesrettingen går bare til en viss grense. Fellesfagene har sin egenart som også må ivaretas.
- Yrkesretting gjøres bare der det er naturlig. (Repstad, 2013, 32).

Alternativene er også relevante for samfunnsfaget. Hvor langt bør yrkesrettingen gå? Hvordan skal man eventuelt kunne yrkesrette bare der det er *naturlig*? Blir det opp til det som er naturlig for den enkelte lærer eller det enkelte kollegium? Samfunnsfaget har som nevnt på lik linje med de andre fellesfagene en formulering i læreplanen som sier *”Opplæringen skal [...] gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.”* ([http: Læreplan i samfunnsfag, 2013](http://Læreplan%20i%20samfunnsfag%202013)). Dette innebærer at man skal jobbe med yrkesretting også i samfunnsfaget, uavhengig av om faget har en egen fyrbøter eller ikke. Likevel, påpeker Repstad at deler av fellesfagene har sin egenverdi som allmenndannende fag, og skal ikke bare brukes som redskapsfag i yrkesrettingen (Repstad, 2013).

2.3 Oppsummering

Som mye annet i skolen går fokus på yrkesretting av fellesfag i bølgedaler. I disse dager er det veldig hett, som gjør at det er et fokus på yrkesretting både på skolene, i fylkene og på landsbasis. Dette vises blant annet gjennom arbeidet med FYR- prosjektet. Det er forskjellige oppfatninger omkring hvor langt yrkesrettingen bør gå. I følge Kunnskapsdepartementet skal yrkesrettingen pågå i ”størst mulig grad” ([http: Kunnskapsdepartementet, 2013](http://Kunnskapsdepartementet%202013)), mens andre igjen kan mene at yrkesretting bare bør pågå der det er naturlig (Repstad, 2013). Selv om samfunnsfaget ikke har en egen ”fyrbøter”, betyr ikke dette at det ikke arbeides med yrkesretting også i samfunnsfag, noe som også vises gjennom formuleringer i fagets læreplan.

3 Et kunnskapsteoretisk utgangspunkt

Bernt Gustavsson hevder i sin bok *Vidensfilosofi* (2001) at *"Kunnskap er ikke noe entydig som man kan gi en avgrenset definisjon"* [min oversettelse] (Gustavsson, 2001, 17). I dette kapitlet vil jeg derfor presentere ulike syn på hva kunnskap kan være og hvordan man kan analysere kunnskapsbegrepet med fokus på en samfunnsfaglig sammenheng. Oppgaven har et kunnskapsteoretisk utgangspunkt og er opptatt av å finne ut hva som er samfunnsfagets egenart eller særegenhet. Kapitlet vil starte med en generell introduksjon til kunnskapsbegrepet og hvordan man historisk har sett på kunnskap. Deretter vil jeg bevege meg inn på kunnskap i skolen og kunnskap i samfunnsfag spesielt. Avslutningsvis vil to mulige måter å kategorisere samfunnsfagets kunnskapsgrunnlag på, presenteres. De ulike aspektene som presenteres i dette kapitlet vil diskuteres i oppgavens tolkningskapittel i lys av informantenes bidrag.

3.1 Hva er kunnskap?- Et blikk på ulike kunnskapsformer

Hva er kunnskap? Spørsmålet smeller i mot deg, det er stort og overveldende og det er vanskelig å vite hvor man skal begynne. Å komme med en presis og gyldig definisjon av kunnskapsbegrepet, kan være utfordrende. Dette er fordi kunnskap er et vidt begrep som finnes i mange forskjellige former og er knyttet til forskjellige aktiviteter (Gustavsson, 2001). På den ene siden er det nødvendig å definere kunnskapsbegrepet for at vi mest mulig presist kan utforske, begripe og kommunisere om fenomenet. På den andre siden må ikke definisjonen stenge for mulig innsikt i sammenhenger mellom ulike fenomener. Vi må ikke gå i den fella at vi tror at "virkeligheten" er så oppstykket og avklart som det våre begrepsdefinisjoner kan gi inntrykk av (Koritzinsky, 2006). De fleste definisjoner i humanistiske fag, er av en relativ karakter. Det innebærer at de angir en presisering som brukeren vil stå inne for, samtidig som hun er klar over andre bruksområder (Fjeldstad, 2007a). Dette er også gjeldende for kunnskapsbegrepet, som gjennom tidene har vært gjenstand for forskjellige definisjoner. Eksempelvis hører vi ofte i dag at vi er en del av et kunnskapssamfunn, der kunnskap er en avgjørende faktor for samfunnets videre utvikling. Hvilken form for kunnskap det her er snakk om, og hva vi egentlig mener når vi benytter begrepet "kunnskap", blir ofte usagt eller uklart (Gustavsson, 2001).

Denne oppgaven har som utgangspunkt at kunnskap er et begrep som favner mye og som har mange bruksområder og ulike definisjoner og oppfatninger. Derfor ville jeg ikke begrense min egen forståelse av kunnskapsbegrepet til en presis definisjon, i det scenariet at informantene opererte med en bredere eller annerledes forståelse av begrepet enn den jeg hadde tilegnet meg. Valget av en bred forståelse av kunnskapsbegrepet var også for å prøve å unngå at min forståelse av begrepet ble en slags innsnevring av ”virkeligheten”. Selv om denne undersøkelsen inkluderer forskjellige syn på kunnskapsbegrepet, vil det likevel være en begrenset fremstilling i den forstand å inkludere alle synspunkter på begrepet ville kreve et sidetall ala Knausgård ”Min kamp”.

3.1.1 Et kort historisk tilbakeblikk på kunnskap

Gjennom hele historien har mennesket på forskjellig vis forsøkt å skaffe seg kunnskap om seg selv, om samfunnet og om naturen, for bedre å kunne forstå sin egen situasjon og tilværelse. Å kunne skille mellom å vite med sikkerhet og å tro, eller å skille sikker kunnskap fra det å uttrykke en mening, er en langvarig tradisjon med røtter tilbake til den greske antikken (Gustavsson, 2001). Platon foreslo at måten å skille en mening eller en teori fra det å ha kunnskap på, er hvis man kan angi gode grunner for det man tror på eller regner som sant. Kunnskap er altså i følge Platon det samme som sann, berettiget tro. Det er denne definisjonen av kunnskap som store deler av den vestlige erkjennelsesteorien eller epistemologien går ut ifra. Epistemologi betyr *læren om kunnskap* og er et begrep som dekker hele kunnskapsbegrepet. I den grad begrepet epistemologi vil brukes i denne oppgaven, er det med betydningen *læren om kunnskap*. I aristotelisk forstand er *episteme* betegnelsen for den vitenskapelige kunnskapen. Gustavsson kaller denne kunnskapen, for den teoretisk-vitenskapelige kunnskap. Kunnskap som går under betegnelsen episteme i den teoretisk-vitenskapelige oppfatning av begrepet, kan for eksempel være at $1+1=2$. Selv om flere oppfatninger av kunnskap også fantes i den greske antikken, var det den teoretisk-vitenskapelige kunnskap basert på Platons definisjon, som i lang tid ble oppfattet som den eneste anerkjente kunnskapsform (Gustavsson, 2001). Etter hvert ble også andre kunnskapsformer enn den teoretisk-vitenskapelige, allmenn godkjent. Blant annet fikk den teoretisk-vitenskapelige kunnskap selskap av den kunnskapsformen som er knyttet til ferdigheter og praktiske gjøremål. Disse to kunnskapsformene pleier man ofte å skille ved å bruke begrepene *å vite* og *å kunne*. *Å vite* går ut ifra ”sann, berettiget tro”, altså den teoretisk-vitenskapelige kunnskap og *å kunne* er å ha en ferdighet, en evne til å utføre noe praktisk.

Denne formen for kunnskap kaller Gustavsson den praktisk-produktive kyndighet. Gjennom filosofen og psykologen John Dewey, kan vi se hvordan den praktisk-produktive kyndighet utvides og problematiseres. Spesielt i hans senere tekster ser man en åpning mot å inkludere demokrati, etikk, estetikk og menneskelige livsspørsmål inn i kunnskapsbegrepet. Dermed foregår det en glidning mot allmenn anerkjennelse også av former for kunnskap, som ikke dekkes av den teoretisk-vitenskapelige kunnskap eller den praktisk-produktive kyndighet (Gustavsson, 2001).

3.1.2 Gustavssons tolkning av episteme, techne og fronesis

Nåtidens forestillinger, måter å snakke om og forstå kunnskapsbegrepet på har som nevnt røtter helt tilbake til den greske antikken. Bernt Gustavsson går i sin bok *Vidensfilosofi* (2001) i dybden av Aristoteles sin inndeling av kunnskapsbegrepet i de tre begrepene *episteme*, *techne* og *fronesis*. Så selv om det tok mange århundre før de tre forskjellige formene for kunnskap ble anerkjent, er ikke tanken om de av ny art. Aristoteles inkluderer altså et annet syn på kunnskapsbegrepet enn bare det som kan dekkes av den teoretisk-vitenskapelige (*episteme*) og den praktisk-produktive (*techne*). I den senere tid har også denne tredje formen for kunnskap vokst fram og gjort seg gjeldende. Denne tredje formen kan også betegnes som praktisk slik som *techne*, men er tettere forbundet med det etiske og politiske liv. Når vi produserer og skaper forskjellige produkter (*techne*) så er det noe annet enn når vi søker svar på etiske spørsmål eller deltar i politiske eller demokratiske forsamlinger for på forskjellig vis å forbedre menneskers vilkår. Denne tredje kunnskapsformen har kommet til uttrykk gjennom diskusjoner om demokrati, rettigheter og normer innenfor forskjellige kulturer og samfunn. Denne kunnskapsformen, som Aristoteles kalte *fronesis*, har av Gustavsson fått betegnelsen praktisk-etisk klokskap (2001).

Den første kunnskapsformen går altså ut fra *sann, berettiget tro* (*episteme*). *Episteme* er begrepet Aristoteles benyttet for å forklare kunnskap om hvordan verden er bygd opp og hvordan den fungerer. *Episteme* er også kunnskapen om det generelle. Den andre kunnskapsformen går ut fra *kunnskap i handling* (*techne*). *Techne* representerer den produktive kunnskapen som er den kunnskap vi behøver for å fremstille, skape og produsere. Forskjellen mellom *episteme* og *techne* kan også forklares som teori og praksis. Likevel kan det til tider være vanskelig å skille de to, da teori inneholder praksis og praksis inneholder teori. Den tredje kunnskapsformen går ut fra *etiske handlinger* (*fronesis*). I etiske spørsmål og

menneskelige avgjørelser er det en annen form for kunnskap enn den vitenskapelige viten (episteme) som er nødvendig. Praktisk klokskap (fronesis) går på det enkelte og ikke det generelle og er dermed kunnskap som ikke er evidensbasert (Fjeldstad, 2014). Fronesis er kunnskap som hjelper oss med å utvikle god dømmekraft og å fungere som etiske mennesker og demokratiske medborgere. De handlinger vi utfører i det sosiale fellesskapet forutsetter en god dømmekraft og en klokskap som går ut over de to andre kunnskapsformene. Det er det som gjør fronesis spesiell. Både techne og fronesis er praktiske kunnskapsformer som knytter seg til menneskelig handling. Men forskjellen mellom disse gir fortsatt grunnlag for å kalle de to for forskjellige kunnskapsformer. Den ene som knyttet til skapelse av noe konkret (techne) og den andre som er knyttet til menneskets etiske og politiske liv (fronesis) (Gustavsson, 2001).

Det er viktig å understreke at de forskjellige kunnskapskategoriene ikke er strengt avgrensede kategorier. Det finnes forskjellig overlappinger, glidninger og sammenfall mellom dem (Gustavsson, 2001). Inndeling er likevel praktisk på den måte at de gjør det mulig å fange inn de forskjellige måtene kunnskap kan diskuteres på.

3.2 Kunnskap i skolen

Dette delkapittelet vil vise hvordan Aristoteles sin tredeling av kunnskapsbegrepet også gjøre seg gjeldende i skoleverket. I tillegg vil forskjellen mellom kunnskapssyn og læringssyn klargjøres.

3.2.1 Aristoteles og den generelle delen av læreplanen¹

Innenfor forskjellige utdannelser er det ingen hinder å benytte og utvikle de forskjellige formene for kunnskap hevder Gustavsson, men legger til at det på mange institusjoner kan være vanskelig å hevde den produktive kunnskapen (techne) på lik linje som den vitenskapelige (episteme). Dette mener han er fordi oppdelingen av den praktiske og den teoretiske kunnskapen ligger godt forankret i vestlig kultur og er innebygget i eksisterende institusjoner, som for eksempel skoler (Gustavsson, 2001). I følge Bjørg Gundem (1998), kan likevel lærestoffet i skolen deles inn etter Aristoteles sin tredeling av kunnskapsbegrepet i

¹ "Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring." ([http: Utdanningsdirektoratet](http://Utdanningsdirektoratet), 2011).

episteme, techne og fronesis. Og ikke nok med det, i følge Gundem sidestiller den generelle delen av læreplanen de tre kunnskapsformene. Dette gjøres blant annet gjennom formuleringen: "*Kunnskap gjennom praktisk virke og erfaring, viten gjennom teoretisk utvikling og vår kulturelle tradisjon*" (Gundem, 1998, 296)². Kunnskap gjennom praktisk virke og erfaring kan kobles til techne, viten gjennom teoretisk utvikling kan kobles til episteme og vår kulturelle tradisjon, til fronesis. Likevel vil jeg igjen understreke at disse kategoriene ikke er gjensidig utelukkende og de tre kunnskapsformene kan inngå i et fruktbart relasjonsforhold og et motsetnings- eller konfliktforhold (Gustavsson, 2001).

3.2.2 Kunnskapssyn og læringssyn

I hverdagslige eller faglige debatter kan man støte på begrepet om ulike "kunnskapssyn", som kan gi inntrykk av at kunnskap er noe man kan velge. I følge Sjøberg (2007) kan dette komme av at man muligens blander sammen to ulike sider ved kunnskap, nemlig *kunnskapssyn* og *læringssyn*. Kunnskapssyn forstås av Sjøberg som *kunnskapens natur*, som blant annet handler om særtrekk ved ulike former for kunnskap og hva som kjennetegner disse. Læringssyn er et *syn på skole og elevers læring* (Sjøberg, 2007). I mange sammenhenger vil det derfor være fornuftig å skille mellom kunnskapssyn og læringssyn. Koritzinsky (2006) presenterer et lignende syn på skillet mellom kunnskapssyn og læringssyn, men velger i stor grad å behandle de to sammen, og hevder heller at skillet mellom de to kun har sin nytteverdi på et analytisk plan. I denne oppgaven er det i hovedsak kunnskapssyn jeg er interessert i. Men læringssyn vil også ha en sentral del, basert blant annet på informantenes utsagn om arbeidsmetoder og bruk av didaktisk fantasi³.

3.3 Kunnskap i samfunnsfag

Dette delkapittelet vil undersøke: hvorfor har vi et fag i skolen som heter samfunnsfag, hva er kunnskap i samfunnsfag og er kunnskap i samfunnsfag noe annet enn kunnskap i andre fag? Delkapittelet vil begynne med en redegjørelse for fagets legitimering for deretter å undersøke hva som kan være kunnskap i samfunnsfag: generelt, men også basert på Aristoteles sin tredeling av kunnskapsbegrepet i episteme, techne og fronesis. Er det slik at alle de tre kunnskapsformene har en plass i dagens samfunnsfag? Avslutningsvis vil Dag Fjeldstads

² Boken til Gundem ble utgitt i 1998. Selv om de enkelte læreplaner har gjennomgått flere revideringer siden 1998, så har den generelle delen av læreplanen blitt videreført.

³ Didaktisk fantasi omtales i kapittel 3.5

komplekse fagferdigheter presenteres som et mulig utgangspunkt for en beskrivelse av kunnskap i samfunnsfag.

En mye benyttet inndeling når man vil gi en helhetlig fagdidaktisk begrunnelse av et fag er å svare på spørsmålene: Hvorfor? Hva? Og Hvordan? Denne studien er mer opptatt av å undersøke samfunnsfagets kunnskapsinnhold og benytter seg derfor ikke av denne inndelingen eksplisitt. Spørsmålene vil likevel ligge som et bakteppe gjennom fremstillingen. Det som går under overskriftene *fagets begrunnelse* og *fagets kunnskapsinnhold* kan på mange måter ses som en redegjørelse for samfunnsfagets *hvorfor* og *hva*, som sammen kan peke mot et svar på fagets egenart. Fagets *hvordan* kan ses som et bakteppe for *didaktisk fantasi*.

3.3.1 Fagets begrunnelse og legitimitet

Samfunnsfag i betydningen samfunnskunnskap er et relativt nytt fag i norsk skole og kom inn som eget fag i videregående skole i 1964 (Koritzinsky, 2006). Hvorfor har vi egentlig et fag ved navn samfunnsfag på skolen? Ethvert fag må kunne begrunne sin plass i skolen og fagets *hvorfor* må kunne gi oss et svar på dette spørsmålet, og det må være et svar som ikke begrunnes i tradisjon eller politiske bestemmelser (Sjøberg, 2007). Samfunnsfaget har blant annet blitt kritisert for å være et fag uten en klar faglig profil og et fag med en tendens til å bli et oppsamlingsfag (Audigier henvist til i Børhaug, 2005, 171). Arbeidstakerorganisasjonen Utdanningsforbundet, hevder den gjennomgående tendensen i samfunnsfag synes å være at faglig kunnskap blir nedtonet til fordel for mer drøfting. De uttaler: *"Om dette faget blir mer problematiserende samtidig som det ikke fremgår klart hva elevene egentlig skal kunne noe om, blir det fort mer synsing enn drøfting på grunnlag av fagkunnskap. Et godt faglig kunnskapsgrunnlag er nødvendig for å kunne drøfte, vurdere og sammenligne på en saklig og begrunnet måte"*. ([http:](http://) Utdanningsforbundet, 2013). Utdanningsforbundet fremhever her den samme kritikken av samfunnsfaget som uklar profil og advarer samtidig mot en større vektlegging av drøfting i faget.

Likevel finnes det flere begrunnelser for hvorfor et slikt fag har en plass i den norske skole. For å kunne svare på spørsmålet hvorfor vi har samfunnsfag på skolen og hva som er hensikten med faget, kan man blant annet undersøke fagets formålskapittel. Læreplanene begynner alltid med en beskrivelse av hva som er fagets formål, eller fagets hensikt om du

vil. Formålet med samfunnsfag henviser til samfunnsfaget i ungdomsskolebetydningen av faget, som også inkluderer geografi og historie. Man kan derfor si at samfunnsfagets formålskapittel ikke er direkte tilpasset samfunnsfaget i betydningen samfunnskunnskap. Formålskapittelet er likevel også tiltenkt fellesfaget samfunnsfag vg1/vg2. Når man leser samfunnsfagets formålskapittel med samfunnsfaget i betydning samfunnskunnskap for øyet, må man derfor trekke ut det som er spesielt for samfunnskunnskapsdelen av faget. I tillegg bør det også nevnes at læreplanen og derav også læreplanens formålskapittel, er et politisk dokument. Samfunnsfagets formålskapittel åpner slik: *"Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståelsen av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking."*([http: Læreplan i samfunnsfag, 2013](http://Læreplan i samfunnsfag, 2013)). Samfunnsfaget har altså påtatt seg en særlig forpliktelse til å utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til menneskerettigheter og demokrati. Selv om andre skolefag bidrar til det med sine perspektiver og tradisjoner (Fjeldstad, 2009).

Begrunnelse med nytte og dannelse

Fordi en begrunnelse av fagets legitimitet basert på læreplanens formålskapittel kan kritiseres på bakgrunn av at læreplanen er et politisk dokument, må faget også kunne gi andre begrunnelser. Begrunnelser av fagets legitimitet kan ofte knyttes tilbake til to ganske ulike tradisjoner: den nytteorienterte og den dannelsesorienterte. Med et nytteargument begrunnes faget med kunnskaper som kan brukes for å mestre verden og samfunnet. Utdanningen blir da et instrument for å oppnå fordeler. Med et dannelsesargument begrunnes faget i følge Sjøberg (2007) med at kunnskapen er et mål i seg selv, uten at den skal "brukes" til noe.

Innenfor utdanning generelt har det alltid vært en spenning mellom dannelsesstradisjonen og nyttestradisjonen (Aasen, 1999). Den svenske filosofen Hand Larsson uttrykte i 1907: *"Vores tid er hjemløst af nyttighedens larve, den larve, som gnaver i ethvert friskt blad når det vil springe ud"* (Henvist til i Gustavsson, 2001, 25). Lund formulerte her for over hundre år siden en bekymring over fokuset på kunnskapens nytteverdi, som han viser gjennom metaforen med en larve som biter i stykker bladet som er på vei til å springe ut. Larsson kan tolkes som at han mener et fokus på kunnskapens nytteverdi, legger begrensninger på menneskene. I nåtiden er tendensen til å betone nytten stadig mer fremtredende, hevder Gustavsson (2001). Dette anser han som uheldig og hevder derfor at hvis mennesket skal kunne nå innsikt, må det foregå en form for kunnskapssøking med verdi i seg selv

(Gustavsson, 2001). Også Kjetil Børhaug fremhever dannelsesaspektet og knytter det direkte til samfunnsfaget. Børhaug hevder på samme måte som Gustavsson at dannelsesperspektivet bør være fremtredende og være den kunnskapsformen som preger samfunnsfaget (Børhaug, 2005), for eksempel fordi dannelsen i samfunnsfag er så nært koblet til *demokratiserende* dannelse (Fjeldstad, 2014).

De fleste skolefagene benytter seg likevel av begge typer argumenter som del av sin faglige begrunnelse (Sjøberg, 2007). Denne begrunnelsen av faget både gjennom nytteperspektiv og dannelsesperspektivet kan vi også se for eksempel gjennom formuleringer i samfunnsfagets formålskapittel. *"Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg selv, og er samtidig en forutsetning for demokratisk deltaking."* (<http://Læreplan i samfunnsfag, 2013>). Formuleringen *kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg selv*, kan knyttes til både et nytte og et dannelsesperspektiv. Kunnskap om eksempelvis de politiske partiene er nyttig hvis man vil stemme eller delta politisk på andre måter. En forutsetning for demokratisk deltagelse viser til fagets dannelsesperspektiv der elevene er og skal være samfunnsborgere i et demokratisk samfunn.

3.3.2 Samfunnsfagets kunnskapsinnhold

*"Hva er kunnskap om samfunn da? Han svarte doserende:- Det er kunnskap om familien og ulike grupper og organisasjoner, om massemedier og andre påvirkningskanaler, om nasjonalstatenes oppbygning, om partier og valg, om hvordan Stortinget arbeider, ja også noe om lov og rett, samfunnsøkonomi, om samfunnsforhold i andre land og om FN og internasjonal politikk. Dette vet du jo! Jensen ga seg ikke:- Er samfunnskunnskap bare fakta om samfunn, eller er det også det at elevene skal kunne **mene noe** [min utheving] om samfunnsproblemer, kunne tro og tvile, få trening i å kunne handle som framtidige voksne samfunnsmedlemmer? –De må da vite før de kan mene, svarte han.- Det er jo ikke for ingenting at faget heter samfunnskunnskap! [...] Så gikk han for å undervise, for å øse av sin kunnskap- " (Koritzinsky, 2006, 14).*

Utdraget ovenfor viser en diskusjon fra et lærerværelse. Diskusjonen som utspiller seg er meget relevant med tanke på spørsmålet: Hva er kunnskap i samfunnsfag?

Er kunnskap i samfunnsfag, slik man kan få inntrykk av gjennom mannens uttalelser i utdraget ovenfor, bare faktakunnskaper og *vite at* kunnskaper om samfunnet. Eller er kunnskap i samfunnsfag noe mer enn det? I tillegg melder spørsmålet seg: Er kunnskap i samfunnsfag noe annet enn kunnskap i andre fag? Med andre ord; hva er det som er samfunnsfagets særegenhet eller egenart?

Kunnskap om samfunnet er mer enn bare faktakunnskaper, hevder Koritzinsky (Koritzinsky, 2006). Det vil si at et fag som handler om samfunnet, heller ikke bør være et fag kun bestående av faktakunnskaper. Dette er ikke Koritzinsky alene om å mene, professor Ira Shor og flere med han ser samfunnsfag som et sosialiseringsprosjekt som bidrar til å lage mennesker som lager samfunnet (Shor, 1992). Hvor mye skolen faktisk kan "lage" elevene i et samfunn med multiple påvirkningskanaler, kan være gjenstand for diskusjon. Men det elevene lærer i samfunnsfag på skolen, er det forventet at de også tar med seg videre i sine egne liv. Det elevene tar med seg videre kan på den ene siden være faktakunnskaper, for eksempel slik mannen i utdraget ovenfor forteller: "*[...] hvordan stortinget arbeider, om lov og rett, om samfunnsøkonomi om samfunnsforhold i andre land og FN og internasjonal politikk*". Men på den andre siden er håpet at elevene også tar med seg en annen form for kunnskap som de har tilegnet seg blant annet gjennom samfunnsfaget. Når vi underviser i samfunnsfag, er det altså ikke bare *vite at* kunnskap vi bør sikte inn mot, men også en forståelse som gir grunnlag for praktiske avgjørelser i forbindelse med elevenes ansvar i samfunnet (Gundem, 1998). Hvis vi kan si at faktakunnskaper er *vite at* kunnskap, så kan en annen form for kunnskap kategoriseres som *vite hvordan* kunnskap. Denne vite hvordan-kunnskapen som man også ønsker at elevene tar med seg videre kan eksemplifiseres gjennom Jensens forklaring av samfunnsfaget i utdraget ovenfor: "*[...] at elevene skal kunne mene noe [min utheving] om samfunnsproblemer, kunne tro og tvile, få trening i å kunne handle som framtidige voksne samfunnsmedlemmer*" Denne vite hvordan- kunnskapen i samfunnsfag innebærer altså ferdigheter som for eksempel å kunne argumentere og se flere sider av en sak eller et samfunnsfaglig problem. For å være bedre i stand til å ta valg og delta som aktive og informerte borgere i et demokratisk samfunn, bør vi ha ferdigheter i å analysere informasjon og være kildekritiske. I denne sammenheng er kunnskap om og ferdigheter i argumentasjon viktige. Kunnskaper om argumentasjon og ferdigheter i å argumentere og evaluere informasjon er en viktig del av allmenndannelsen (Mork, 2006) og samfunnsfag er et fag som legger opp til mye argumentasjon. Dette kan blant annet ses gjennom den hyppige bruken av drøftingsbegrepet i fagets kompetansemål.

Skolens opplæring i samfunnsfag (og også i andre fag), er preget av et bredt kunnskapssyn, hevder Koritzinsky (Koritzinsky, 2006). Dette brede kunnskapssynet på samfunnsfag innebærer at begrepet "kunnskap" i seg selv ikke bare refererer til faktakunnskaper, men favner mye mer enn det. Som poengtert ovenfor vises dette blant annet gjennom læreplaner

som både legger opp til både vite at og vite hvordan-kunnskaper. Likevel, når vi benytter betegnelsen ”kunnskaper, ferdigheter og holdninger” som et ønske for hva vi vil elevene skal ta med seg fra samfunnsfaget, så er den bruken av begrepet kunnskap i hovedsak en referanse til faktakunnskaper eller vite at-kunnskaper.

Nordkvelle (1995, henvist til i Fjeldstad, 2007b, 252) presenterer en slags oppsummering av hensikten med samfunnsfag. For det første skal samfunnsfaget ”..bidra til å utvikle elevenes instrumentelle rasjonalitet, det vil si å utvikle deres kunnskaper og ferdigheter som grunnlag for å ta reflekterte beslutninger”. For det andre skal samfunnsfaget ”..bidra til å utvikle elevenes kritiske rasjonalitet, det vil si å stimulere til et kritisk fornuftig og tolerant perspektiv på kunnskap”. Og for det tredje skal samfunnsfaget ”..stimulere elevene til å undersøke premissene for sosialt og politisk liv; det vil si å bidra til å myndiggjøre elevene som demokratisk handlende medborgere.” Denne oppsummeringen sier ikke bare noe om samfunnsfagets hensikt, men kan også gi et bilde av hva som er samfunnsfagets kunnskapsgrunnlag. I sammendraget ovenfor ser vi hvordan Nordkvelle fremhever både et nytteperspektiv, *gjennom kunnskaper og ferdigheter som skal brukes til å ta reflekterte beslutninger* og et dannelsesperspektiv gjennom å bidra til *utvikling av elevenes kritiske rasjonalitet*. Det kan altså argumenteres for at samfunnsfaget påtar seg en spesiell rolle når det gjelder å utvikle elevenes argumentasjonsferdigheter, utvikle kritisk sans og bidra til at elevene blir aktive medborgere.

3.3.3 Ulike fag - ulikt kunnskapsgrunnlag

De ulike skolefagene kan være forskjellige på helt grunnleggende måter. I noen fag søker man å komme fram til generelle lovmessigheter, i andre fag søker man innlevelse i det spesielle og unike. Man kan for eksempel bevise et utsagn i matematikk, men ikke i etikk (Sjøberg, 2009 og Fjeldstad, 2007a). I all undervisning er det derfor et viktig poeng at *lærerens* oppfatning av kunnskapens vesen i faget kan ha stor innflytelse på oppbygningen av undervisning og på hvordan den faktisk utformes og gjennomføres som konkret-operasjonelle grep (Fjeldstad, 2007a,89). Forskjellige fag arbeider med en rekke ulike ”skjemaer” som ordner kunnskapen i kategorier: historiens struktureringer av sitt kunnskapstilfang er vesensforskjellig fra kjemiens, som skiller seg fra fremmedspråkenes også videre (Fjeldstad, 2007a). Hvordan kan man tenke seg en slik inndeling i samfunnsfag?

3.4 Episteme, techne og fronesis i samfunnsfag?

”Diskusjonen om fagets egenart er en diskusjon av kunnskapsteori (epistemologi eller erkjennelsesteori)” (Sjøberg, 2007, 156).

De fleste fag består av en nærmest uendelig kunnskapsmengde, og vi må gjøre valg angående hva som er viktig og hva som er mindre viktig for formidling og læring av de enkelte fagene (Sjøberg, 2009). Judith Langer etterlyser kommunikative ”signal” som kan brukes til å omtale kunnskapstyper innenfor hver disiplin (Langer, 1997). Langer kommer likevel ikke med noen nærmere forslag om hva slike ”signaler” eventuelt kan være innenfor forskjellige fag. Et forslag til en begynnelse på eventuelt å utvikle slike signaler i samfunnsfag vil her presenteres gjennom tanken at samfunnsfagets kunnskapsinnhold kan analyseres basert på Aristoteles sin tredeling av kunnskapen (episteme, techne og fronesis). Det må likevel understrekes at dette kun er et forslag og at dette bare er en av muligens mange måter å dele opp kunnskap i samfunnsfag på. Dette forslaget gir på mange måter en begynnende inndeling av samfunnsfaget i 3 overordnede deler.

I følge Dag Fjeldstad gir ferdighetsbeskrivelsene (de grunnleggende ferdighetene) og kompetansemålene til sammen et grunnlag for en sammenfattende tolkning av hva som er samfunnsfagets *episteme*, det vil si dens kunnskapsbidrag (Fjeldstad, 2007b). Fjeldstad benytter i denne sammenheng begrepet episteme som en forkortelse av begrepet epistemologi som altså betyr *læren om kunnskap* og ikke i den snevrere Aristoteliske betydning av episteme. Fagets epistemologi kan derfor tolkes på bakgrunn av fagets ferdighetsbeskrivelser og kompetansemål. I tillegg vil jeg tørre å påstå at også fagets formål kan være med på å danne samfunnsfagets kunnskapsbidrag. I Opplæringsloven § 1-1 Formålet med opplæringen, står det blant annet at: *”Elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.”* ([http: Opplæringsloven, 1998](http://Opplæringsloven, 1998)). I en viss grad kan inndelingen kunnskaper, ferdigheter og holdninger overføres til episteme, techne og fronesis. Er det da altså slik at vi ved å ta utgangspunkt i samfunnsfaget kan trekke ut kunnskap som kan tilskrives både episteme, techne og fronesis? Hvor ligger eventuelt hovedvekten i samfunnsfag og hvor *bør* hovedvekten ligge?

3.4.1 Episteme i samfunnsfag

Samfunnsfag som skolefag beskriver og formidler samfunnslivet i dets faktisitet, som ubestridelig fakta, data og informasjoner (Fjeldstad, 2007b). Fakta, data og informasjoner kan i denne sammenheng knyttes til fagets kunnskaper (i betegnelsen kunnskaper, ferdigheter og holdninger). Disse kunnskapene kan igjen karakteriseres som samfunnsfagets episteme i Aristotelisk forstand. Det historiske gjennomgående kjennetegnet ved episteme er kravet om frihet fra verdier, normer og ideologier (Gustavsson, 2001). Det vil si at det som skal kunne karakteriseres som episteme, ikke skal være påvirket av eksempelvis den kulturen man vokser opp i. Med andre ord: "Norges nasjonaldag er 17.mai" er episteme, mens "Gud finnes", ikke er det. Nettopp fordi "Gud finnes" er en påstand og ikke er en realitet uavhengig av hvem man spør. Vil dette dermed si at samfunnsfaget ikke inneholder episteme? Nei. For å se tilbake til utdraget som ble presentert innledningsvis i dette underkapittelet kan man blant annet se samfunnsfagets epistemiske kunnskap i " [...] *hvordan stortinget arbeider*". Episteme kan for eksempel være hvordan et lovforslag går ulike runder i Stortinget før det blir vedtatt. Umiddelbart kan man også tenke seg at definisjoner av begreper også kan være en del av samfunnsfagets episteme-kunnskap. Likevel er ikke dette nødvendigvis tilfellet. Hva er for eksempel en terrorist? Et ord USA bruker for å få oss over på deres side, eller opprørere som via angrep på sivile formilder sine meninger? Eller kanskje noe annet? (Fjeldstad, 2007b).

3.4.2 Fronesis i samfunnsfag

Samfunnsfaget består åpenbart av mer enn å vite hvordan en lov blir til eller annen kunnskap som kan kategoriseres som episteme. Samfunnsfag er også et fortolkningsfag som anerkjenner at elever konstruerer en subjektivt gyldig kunnskap av den ofte kaotiske faktisitet som de samfunnsmessige data og informasjoner kaster mot dem (Fjeldstad, 2007b). *Faget skal fremme evnen til å diskutere, resonnere og løse problemer i samfunnet [...] Sentralt i arbeidet står forståelse av og oppslutningen om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling.*" (http: Læreplan i samfunnsfag, 2013). Faget skal med andre ord bidra til å få elevene til å se saker fra flere sider og utvikle elevenes holdninger. Elevenes holdninger kan i en viss grad kobles til fronesis. Fronesis handler i enklere ord om hvordan man skal forholde seg til og behandle mennesker. Det handler om å handle rett (Gustavsson, 2001). Fronesis kan forklares som den kunnskapen som *bæres i kroppen*. Det som vi har inkorporert i oss selv, som *sitter der* og som vi ikke glemmer. Det er en integrert

kunnskap som viser seg i praktiske og konkrete situasjoner (Gustavsson, 2001). Hvordan man handler i konkrete situasjoner kan i mange tilfeller være avhengig av de holdninger man har inkorporert, for eksempel gjennom samfunnsfagundervisningen.

For å bedømme hver enkelt situasjon, kreves god dømmekraft. Fronesis har i hovedsak blitt koblet til spørsmål om demokrati, rettferdighet, normer og rettigheter (Gustavsson, 2001).

Dette er emner som er veldig sentrale i samfunnsfag og fagets formålsdel åpner slik:

”Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståelsen av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking.”([http: Læreplan i samfunnsfag, 2013](http://Læreplan i samfunnsfag, 2013)). Formuleringen fra fagets formålsdel er overraskende lik forklaringen på kjennetegn ved fronesis. Fronesis har derfor en sentral plass i samfunnsfag.

3.4.3 Techne i samfunnsfag

Avsnittene ovenfor har vist at både episteme og fronesis-kunnskap har sin plass i samfunnsfag. Hva da med techne? Techne i strengeste forstand handler som forklart i kapittel 3.1.2 om praktiske ferdigheter knyttet til eksempelvis å kunne bygge et hus. Ved første øyekast vil man kanskje tenke at techne ikke innehar en plass i samfunnsfaget.

Hvis man derimot velger å ha et Dewiansk blikk på techne, stiller situasjonen seg litt annerledes. Som nevnt i kapittel 3.1.1, utvidet og problematiserte John Dewey technebegrepet. Kunnskapen får med techne i hovedsak en instrumentell verdi. Teorier og begreper er redskaper som vi kan ta til hjelp når vi skal håndtere den praktiske virkeligheten (Gustavsson, 2001). Dette kan vi kjenne igjen fra samfunnsfaget, for eksempel konkretisert gjennom fagets formålsdel. Der står det blant annet formulert: *”Gjennom samfunnsfaget får elevene verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål...”*([http: Læreplan i samfunnsfag, 2013](http://Læreplan i samfunnsfag, 2013)). Disse verktøyene som her henvises til, kan kobles til techne. I samfunnsfag benytter vi ikke begrepet verktøy i forbindelse med hammer eller skrutrekker. Likevel fungerer de samfunnsfaglige verktøyene på en lignende måte ved at de brukes som et instrument, middel eller verktøy for å løse en oppgave og er derfor ikke målet i seg selv. For eksempel kan man tenke seg de grunnleggende ferdighetene⁴ som techne i samfunnsfaget, der man benytter eksempelvis lese- og skrivestrategier for å en drøftende tekst. Techne kan på mange måter også karakteriseres som fagets metoder og arbeidsmåter. Man kan også se en

⁴ Grunnleggende ferdigheter er forklart i kapittel 2.1.1

forsterkning av fokuset på techne gjennom den seneste revideringen av læreplanen og innføringen av hovedområdet, utforskeren. I utforskeren er det blant annet forventet at elevene skal kunne *”bruke varierte søkestrategier for å finne og sammenligne informasjon som beskriver problemstillinger fra ulike synsvinkler.”* ([http: Læreplan i samfunnsfag, 2013](http://Læreplan i samfunnsfag, 2013)). Søkestrategier fungerer her som verktøy.

Dewey var en forkjemper for pragmatismen, som betrakter kunnskap som utspring fra praksis. Den grunnleggende holdning til kunnskap er at den relateres til og er nært knyttet sammen med de problemer man kan forvente å møte i praksis og Dewey la stor vekt på erfaringen man tilegner seg gjennom praksis. Formulert blant annet gjennom hans kjente sitat *”learning by doing”*. Kunnskap kan her ses som middel for problemløsning der selve tvilen eller problemet blir opphav til søken etter kunnskap. Det vesentlige ved en reflekterende aktivitet er å beholde tvilen. Ved å tvile og reflektere kan vi oppnå kunnskap og skaffe oss makt over våre egne handlinger (Gustavsson, 2001). Kunnskap er derfor også gjennomtenkte vurderinger (Fjeldstad, 2014). Techne i samfunnsfaget kan derfor også for eksempel være bruken av problemorientert undervisning. Innenfor forskjellige utdannelser anvendes det i stadig større grad pedagogiske metoder som er rettet inn mot den praksis og de problemer man kan forvente at elevene møter i framtidige sammenhenger (Gustavsson, 2001).

3.4.4 Sammenligning av de tre kunnskapsformene

Å lære bestemte fakta (episteme) fører ikke umiddelbart til den praktiske klokskapen, fronesis. Dette er ifølge Gustavsson den største forskjellen mellom episteme og fronesis: Episteme kan læres fra lærebøker og gjennom undervisning. Men *”Hvordan lærer man noen å bli et godt menneske?”*. Gustavsson hevder at spørsmålet om hvordan fronesis oppnås, ikke nødvendigvis henger sammen med formell skolegang. Fronesis lærer man i hovedsak ikke gjennom undervisning og utdanning, men gjennom erfaringer med livet selv, mener han (Gustavsson, 2001). Martha Nussbaum argumenterer likevel for at man kan utvikle fronesis gjennom eksempelvis å lese om enkeltmenneskers skjebner i romaner og poesi (Gustavsson, 2001) og Ira Shor fremhever blant annet, deltagelse, som en viktig forutsetning for demokratisk handling. Shor hevder at kun gjennom aktiv læring kan elevene utvikle metoder og demokratiske handlemønstre, heller enn å være passive elever som venter på å bli fortalt hva som er rett og galt (Shor, 1992). I tillegg fremhever Gustavsson kritisk granskning og evnen til å sette seg inn i andre kulturer (Gustavsson, 2001).

Det kan tidvis være vanskelig å skille de tre kunnskapsformene fra hverandre. For eksempel en regel som sier: ”Du har vikeplikt for høyretrafikken”, kan vise hvordan de forskjellige kunnskapsformene glir over i hverandre. Regelen kan karakteriseres som episteme fordi den skal gjelde alle. Samtidig gir regler føringer på hvordan vi skal oppføre oss i bestemte situasjoner (Gundem, 1998), som ikke lenger kan kategoriseres som episteme. Det kan også være vanskelig å si at en kunnskapsform er viktigere enn en annen i den forstand at hvis man kuttet den ene vil den andre stå like sterkt. Hvis man skal benytte seg av konkret kunnskap i konkrete situasjoner, behøver man i følge Gustavsson, en holdning og en god dømmekraft for å kunne gjøre det rette i den enkelte situasjon (Gustavsson, 2001). Fronesis må i denne sammenheng ligge som grunnlag for episteme. Man kan også tenke seg det motsatte. Fra formålskapittelet i læreplanen i samfunnsfag kan vi lese: *”Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg selv og er samtidig en forutsetning for demokratisk deltagelse”* (http: Læreplan i samfunnsfag, 2013). Her ligger en tanke om at man må inneha visse faktakunnskaper (episteme) for å kunne leve og handle i et demokratisk samfunn. Den samme uenigheten om hva som legger grunn for det andre og hva som bør vektlegges i faget ble vist i kapittel 3.3.1, om samfunnsfagets begrunnelse i nytte eller dannelselse.

Som tidligere nevnt er de tre kunnskapsformene i følge Bjørg Gundem sidestilte i den generelle delen av læreplanen. Utfordringen ligger dermed i følge Gundem at denne sidestillingen også ivaretas i læreplanen for fag og i undervisningen (Gundem, 1998). Om de tre formene er sidestilte ville kreve en nærmere analyse enn denne oppgaven tillater, men at de alle tre er representert også i læreplanen i samfunnsfag har dette delkapittelet forsøkt å vise. En tolkning av de tre kunnskapsformene er at de ikke utelukker hverandre, men heller at de forutsetter og beriker hverandre (Gustavsson, 2001). Derfor kan man på samme måte som at kategoriene episteme, techne og fronesis utfyller hverandre, si at den faglige inndelingen kunnskaper, ferdigheter og holdninger utfyller hverandre.

Selv om techne som nevnt ved første øyekast kan virke litt utenfor samfunnsfaget, så kan man faktisk heller tenke seg at techne innehar nøkkelen som kan låse opp døren mellom samfunnsfagets egenart og muligheter for yrkesretting og relevans. La oss derfor dvele litt ekstra ved det som kan også kan karakteriseres som techne i samfunnsfag: lærerens bruk av didaktisk fantasi. I motsetning til resten av teorikapittelet som har et fokus på kunnskapssyn, vil underkapittelet om didaktisk fantasi ha fokus på læringssyn og undervisning.

3.5 Didaktisk fantasi

Begrepet didaktisk fantasi kan nok for mange virke litt ukjent. Likevel er dette et viktig begrep i diskusjonen om hva som ligger i samfunnsfagets kunnskapsinnhold og ikke minst hvordan man kan yrkesrette og gjøre faget relevant for elevene. For de av oss som arbeider i og med skole er begrepet didaktisk fantasi en sammensetning av to ord vi kjenner fra før. Didaktikk betyr *undervisningslære* og handler dermed om fagenes hva, hvordan og hvorfor (Tjeldvoll, 2014). Begrepet fantasi er på den andre siden et begrep som de fleste kan knytte assosiasjoner til. Begrepet didaktisk fantasi vil dermed på bakgrunn av forståelsen av begrepet didaktikk bety at man bruker fantasien når man underviser.

Dag Fjeldstad har forklart didaktisk fantasi på en mer utfyllende måte: *”Didaktisk fantasi er en assosiativ oppmerksomhet og beredskap overfor det uventede og uforutsigbare i undervisningssituasjoner. Det er å ta sjansen på å tre ut av pedagogikkens og undervisningsmodellenes algoritmer og finne sin egen rytme. Det er den produktive bruk av elevenes kommentarer og spørsmål, og en sensitivitet som tillater læreren å se faglig relevante aspekter ved samspillet i klasserommet, fastholde slike situasjoner og kommentere dem i dialog med elevene. Didaktisk fantasi er å finne rammende eksempler og overraskende konkretiseringer som kaster lys over faglige poenger. Det er å velge gode tekster som utvikler innsikt og som kan fungerer som forbilder for tanken og modeller for skriften. Didaktisk fantasi vil si å kunne sitt fag så godt at man ikke behøver klynge seg til det som akademisk selvtilstrekkelighet, men å kunne de-presisere og popularisere uten å vulgarisere. Det er å vise hvordan forskjellige forståelsesformer kan avdekke og utdype det umiddelbart oppfattede ved et hvilket som helst kunnskapsfelt.”* (Fjeldstad, 2007a, 96). Didaktisk fantasi handler altså om å ta bruk de mulighetene elevene gir læreren i en undervisningssituasjon og knytte dette opp mot fagstoffet. Med andre ord, læreren benytter sin didaktiske fantasi for å gjøre lærestoffet relevant for elevene. På den måten kan læreren kanskje bidra til å belyse alle de tre kunnskapsformene, slik at de blir nyttige redskaper i elevers bevissthet om seg selv og om verden (Fjeldstad, 2014).

Foreløpig skiller ikke begrepet didaktisk fantasi seg mye fra begrepet didaktisk kompetanse. Didaktisk kompetanse innebærer i følge Kunnskapsdepartementet *”...ferdighet til refleksjon omkring opplæringens formål, læreplanens innhold, elevenes forutsetninger og de rammene*

undervisningen foregår i. Det forutsetter en analyse av elevene og deres muligheter. Ut fra slike refleksjoner må den enkelte lærer velge og tilrettelegge det faglige innholdet, arbeidsmåter og samværsformer. Den praktiske gjennomføring forutsetter stadig vurderinger og justeringer.” ([http: Kunnskapsdepartementet](http://Kunnskapsdepartementet), 1996). Man kan på et vis si at didaktisk fantasi bygger videre på didaktisk kompetanse. Didaktisk fantasi handler også om å tenke nytt, det handler om å finne ”*overraskende konkretiseringer som kaster lys over faglige poenger*”. Det handler om å tenne en gnist hos elevene og det handler om å få elevene til å se faget og fagets relevans og sammenhenger på en måte de ikke har tenkt på før. Å benytte seg av didaktisk fantasi i undervisningen kan derfor kategoriseres som techne i den forstand at læreren benytter midler som leder elevene mot målet på nye måter.

Vår kunnskap utvikles i en konstant bevegelse mellom det kjente og det ukjente. Å gjøre faget relevant for elevene kan derfor gjøres ved å spille på det elevene kjenner fra før, et middel kan for eksempel være å bruke didaktisk fantasi som beskrevet ovenfor. Læreren er ansvarlig for å gripe fatt i ”elevenes verden” på en slik måte at det blir mulig for elevenes bevissthet å velge seg inn i undervisningen, fordi den blir oppfattet som verdifull (Fjeldstad, 2007a). Også Ira Shor og mange med han mener man må starte med elevene og deres verden for så å knytte det opp mot lærestoffet (Shor, 1992). Dette kan også kalles for å skape kognitive broer. Slike kognitive broer er forbindelseslinjer læreren kan legge ut, både ved bruk av verbal formidling og spørreteknikker, ved kildebruk og via andre konkretiseringer og demonstrasjoner (Fjeldstad, 2007a, 95).

Knyttet både til didaktisk fantasi og mulighetene for yrkesretting og å gjøre faget relevans for elevene, ligger valg av metodebruk og framstilling av lærestoff i faget. Som lærer kan man presentere lærestoffet på forskjellige måter og vektlegge forskjellige aspekter ved faget mer enn andre. Selv om lærerne og skolen ikke har monopol på informasjonsstrømmen i samfunnet har altså lærer en slags makt gjennom hvilke valg han eller hun gjør i henhold til arbeidsmetoder, framstilling og vektlegging av lærestoffer. Svaret på spørsmålet om det er en metode som virker best, er både ja og nei. Det er ikke slik at noen ikke virker, mens andre virker for alle, overalt og for alltid (Øzerk, 2010). En lærer må være bevisst på at det i et klasserom er stor variasjon i hvordan elevene lærer best. Forskning på ulike strategier viser at variert metodebruk gir større læringsutbytte for elevene. Det vil si at læreren må variere undervisningsmetodene rundt ett og samme tema for å forsikre seg om at så mange som

mulig av elevene følger med og forstår (Helland, 2009). Det er også derfor at det er viktig at man som lærer jobber med og benytter seg av didaktisk fantasi.

3.6 Dag Fjeldstads komplekse fagferdigheter

En alternativ måte å konkretisere kunnskap i samfunnsfag på enn ved den aristoteliske inndelingen, er ved å benytte seg av Dag Fjeldstads modell over komplekse fagferdigheter i samfunnsfag. Komplekse fagferdigheter er i følge Fjeldstad et begrep som *både* fanger opp læreplanenes grunnleggende ferdigheter (å kunne lese, å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale hjelpemidler), og de mange kompetansemål i faget (Fjeldstad, 2009). Fjeldstads modell er i utgangspunktet utviklet med tanke på hvordan man kan vurdere hva som er dyktighet i samfunnsfag. Likevel kan man også se modellen som et forslag på en fremstilling av hva som er kunnskap i samfunnsfag og hva som er særegent for faget. Fordi, med forankring i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter og i kompetansemål i læreplanen er det mulig å gi en sammenfattende tolkning av hva slags kunnskap som inngår i samfunnsfagets epistemologi (Fjeldstad, 2009). Samfunnsfagets epistemologi favner altså hele kunnskapsinnholdet. Fjeldstad har delt de komplekse fagferdighetene inn i åtte hovedområder. Disse vil kort bli presentert og forklart:

1) *Faktabeherskelse og definisjonskunnskap*. Faktabeherskelse er viktig i samfunnsfag, ikke minst som aktuell samtidskunnskap. Disse finnes ofte nedfelt i lærebøkene som tolkninger av læreplanens kompetansemål. 2) *Begrepsanvendelse*. Elevene er forventet å kunne ta i bruk begrepene i nye situasjoner som inviterer til analyse og problemløsning. 3) *Informasjonsbehandling*. Omhandler at eleven kan observere og gi tolkende fremstillinger av det som er observert. At eleven kan lese og tolke tekster og at eleven kan lese og tolke talloppstillinger og grafer. Å tolke noe vil si å finne det mulige betydningsinnholdet i tekster, gjenstander, handlinger og symboler. 4) *Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger*. Her forventes det at eleven skal kunne gjøre greie for verdier og hva som er rett og galt og vite at det er sammenhenger mellom våre verdiprioriteringer, holdninger og handlinger. De handler om å bruke verdihandlingsrelasjonen som et verktøy for å forstå handlingsmønstre og regelmessigheter i sosialt liv. 5) *Kulturforståelse*. Området er delt inn i underkategoriene kulturers logikk og perspektivering. Kulturers logikk dreier seg om elevens evne til å vise at menneskelig adferd svært ofte finner sted på bakgrunn av kulturelt definerte forventninger og mønstre som inneholder logiske former, sett på den bestemte

kulturens premisser. Perspektivering innebærer evnen til å leve seg inn i den andres synsvinkel og forståelse, uansett hvor usympatisk den andres synsvinkel virker. 6) *Kausalitet*. Evnen til tenke i årsak og virkning, og å kunne skille mellom ulike måter å forklare sosiale fenomener på. I samfunnsfag innebærer det å kunne skille mellom strukturelle og egenskapsorienterte forklaringer, men også mellom bakenforliggende og utløsende årsaker og mellom grunnleggende og medvirkende årsaker til fenomener, hendelser og sosiale mønstre. 7) *Formulering av hypoteser*. Evnen til å formulere en antagelse om hvordan og hvorfor fenomener henger sammen, før eleven finner frem til den ”riktige” forklaringen ved å bruke tilgjengelige hjelpemidler. Ved å øve evnen til å formulere slike antagelser, stimuleres både elevens ”sosiologiske fantasi” og hans og hennes systematiske og logiske kapasitet. 8) *Modellbruk*. Vise hvordan sosiale sammenhenger kan settes inn i forenklende modeller for å illustrere sammenhenger. (Fjeldstad, 2009, 192-193). Områdene viser i stor grad til elevenes evner til å benytte seg av ferdigheter i faget. Mens området *Faktabeherskelse og definisjonskunnskap*, er det som tettest kan knyttes til episteme, så er flere av de andre områdene mulige å knytte til både techne og fronesis.

3.7 Oppsummering

Tradisjonelt har kunnskap blitt betraktet som et overordnet helhetsbegrep. I lærebøker fastholdes en definisjon på kunnskap som stammer fra Platons syn på kunnskap, henholdsvis kunnskap definert som ”sann, berettiget tro”. Platons definisjon av kunnskapsbegrepet som helhet, kan i dag heller være passende som en definisjon for *deler* av kunnskapsbegrepet, henholdsvis *episteme* (Gustavsson, 2001). Å komme med en tydelig definisjon av kunnskapsbegrepet kan derfor være vanskelig, fordi det er et begrep som favner veldig mye. Dette kapittelet har derfor forsøkt å fremstille flere måter kunnskap kan oppfattes på. Først på generelt plan, deretter knyttet inn i en skolekontekst og avslutningsvis koblet til samfunnsfaget. Kapittelet har vist hvordan den aristoteliske inndelingen av kunnskapsbegrepet også kan gjelde for samfunnsfaget i dag og kan gi en pekepinn på hvilke type kunnskaper som er viktig i faget. Et annet utgangspunkt for en analysing av hva som anses som viktig kunnskap i samfunnsfag kan foregå med utgangspunkt i Dag Fjeldstads komplekse fagferdigheter.

4 Metode

Dette kapittelet vil redegjøre for valg av metodisk tilnærming og gi en beskrivelse av forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann peker på at ved benyttelse av kvalitativt intervju er det forskerens oppgave å gjøre prosedyren som danner grunnlaget for konklusjonene så gjennomsiktede som mulig (2009, 92). Kapittelets formål er derfor at leseren kan ta del i forskningsprosessen og selv avgjøre undersøkelsens pålitelighet og troverdighet. Kapittelet begynner med en forklaring på valg av metode og hvilke grep som er tatt for å øke studiens reliabilitet og validitet. Videre vil kapittelet beskrive prosessen omkring valg av informanter, intervjuenes struktur og gjennomføring og valg gjort med tanke på transkriberingsprosessen. Avslutningsvis diskutere noen etiske betraktninger.

4.1 Valg av metode- hvorfor intervju?

Kvantitativ metode ble tidligere regnet som overlegen kvalitativ metode av noen forskere, blant annet med begrunnelse i at kvalitativ metode ikke har muligheter for generaliseringer (Cohen, 2011). Men det ikke nødvendigvis slik at det bare er resultater som kan oppgis med tall og gjennom statistikk som er viktige. Kartet skal tilpasses terrenget, ikke omvendt. Med andre ord, temaets karakter og problemstilling har forrang og bør diktere hvilken metode som brukes (Kvale og Brinkmann, 2009). Min problemstilling går gjennom bruken av ordet *oppfatter*, direkte inn på undersøkelse av læreres *tanker* og *meninger* om kunnskapsinnholdet i samfunnsfag og fagets muligheter for yrkesretting. Jette Fog (1994) påpeker at hvis formålet med undersøkelsen er å få frem kognitive og følelsesmessige perspektiver, er det intervjuet som fremheves som den best egnede metoden. Hadde jeg benyttet meg av et kvantitativt spørreskjema, kunne jeg likevel fått svar på **noen** av de spørsmålene jeg stilte under intervjuet, men jeg ville da mistet muligheten til å stille oppklarende spørsmål eller oppfølgingsspørsmål for å få informanten til å utdype sine svar. Eksempelvis kan man ikke ved bruk av spørreskjema stille en lærer spørsmål om han eller hun har en bred eller presis oppfatning av samfunnsfagets kunnskapsinnhold. Ved å benytte intervju kan man i større grad enn ved bruk av spørreskjema forsikre seg om at en selv og informanten forstår spørsmålene på samme måte. Målet med denne undersøkelsen var heller aldri å komme fram til svar som kan presenteres i form av en statistikk eller generaliserbart materiale, men heller å få et dybdykk som jeg ikke ville fått ved bruk av spørreskjema.

Observasjon som hovedmetode ville i denne oppgaven være mindre fruktbart enn intervjuer, nettopp fordi det er lærernes tanker jeg i hovedsak er interessert i og dette er ikke noe som kan observeres direkte. Observasjon kunne jeg eventuelt benyttet som supplerende metode til intervjuene, blant annet for å observere om lærerne faktisk yrkesretter i sine timer på den måten som de sier at de gjør. Likevel er det ikke dette som er hovedfokuset i min oppgave, og den tid og ressurser det ville ta å gjennomføre observasjonene, ville mest sannsynlig ikke veie opp for resultatene jeg hadde fått.

Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervjuer med seks lærere, i tillegg til at jeg hadde et intervju med en FYR-koordinator. Tanken om heller å gjennomføre lærerintervjuene som gruppeintervju streift meg, da det hadde vært interessant å høre hvilke refleksjoner lærerne i samspill hadde kommet fram til. Likevel ble denne tanken relativt raskt lagt på hylla. Gruppeintervju ville for det første medføre en større organisering med tanke på å få alle lærerne til å ha mulighet til å møtes på samme tid. For det andre vil jeg hevde at mine evner som intervjuer er bedre i samspill med én og én informant, på bakgrunn av at jeg er fersk som intervjuer og at jeg muligens ville hatt større problemer med å styre en gruppe lærere inn på ”mitt” spor. For det tredje følte jeg at jeg som intervjuer hadde en læringskurve som jeg ved å benytte meg av individuelle intervjuer bedre kunne dra nytte av. Dette fordi jeg etter hvert intervju reflekterte omkring: Intervjuguiden, min framtoning, mine oppfølgingsspørsmål, hva jeg som forsker gjorde bra, og hva jeg kunne gjøre bedre ved neste intervju. Denne muligheten ville jeg ikke kunne dra nytte av på samme måte ved gruppeintervju.

4.2 Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet forstås på ulik måte når vi forholder oss til henholdsvis kvantitative og kvalitative metoder.

4.2.1 Reliabilitet (pålitelighet)

I kvantitativ metode benyttes begrepet reliabilitet for å demonstrere at hvis en forskning hadde blitt utført på en lignende gruppe informanter i en lignende kontekst, ville man fått lignende resultater (Cohen, 2011). I kvalitativ metode har begrepet en litt annen betydning. Reliabilitet kan i kvalitativ forskning anses som en sammenheng mellom det man som forsker samler inn som data og hva som faktisk foregår i intervjusituasjonen. I følge Kvale og Brinkmann kan begrepet forstås som en forskningsrapports pålitelighet (2009). Dette trenger

likevel ikke bety at det er et mål at to forskere som studerer samme setting skal få helt like resultater. De kan få forskjellige resultater, men begge resultatene kan likevel være pålitelige (Cohen, 2011). I kvalitativ forskning handler det derfor om å gjøre forskningsprosessen synlig, slik at utenforstående selv kan gjøre seg opp en mening om forskningen er pålitelig og troverdig (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg har tatt flere grep for å øke reliabiliteten i min studie, selv om man i kvalitativ forskning alltid som forsker vil påvirke materialet i en viss grad. Jeg var for det første opptatt av å fremstå nøytral med tanke på grad av yrkesretting under intervjuene, slik at ikke informantene skulle føle at jeg gikk inn med en holdning om ”jo mer yrkesretting, desto bedre”. For det andre unngikk jeg i stor grad ledende spørsmål. Unntakene her er muligens spørsmålet ”Hvordan arbeider du i dine timer med yrkesretting i samfunnsfag?”. Bakgrunnen for dette spørsmålet er at det står skrevet i læreplanen at man skal yrkesrette også i samfunnsfag, og jeg så det som naturlig at informantene også gjorde dette til en viss grad. For det tredje stilte jeg oppklarende spørsmål til informantene underveis, slik at jeg kunne minimere risikoen med å overtolke eller mistolke svarene jeg fikk. For det fjerde ga jeg alle informantene informasjon om at hvis det var noe de ville tilføye eller fjerne senere, så var det helt i orden. For det femte tok jeg opp alle intervjuene med digital opptaker og gjennomførte all transkriberingen selv. Dette er punkter som Kvale og Brinkmann (2009), Cohen (2011) og Robson (1993) peker på som viktige for å øke studiens reliabilitet.

4.2.2 Validitet (troverdighet)

Betydningen av validitet har inntatt flere former, men felles for de alle er at ingen forskning kan være 100% valid. Målet for enhver forsker vil derfor være å maksimere validiteten og minimere invaliditeten. Validitet kommer opprinnelig fra kvantitativ metode, der man kan bruke forskjellige målinger for å se hvor valid en undersøkelse er eller ikke er. Senere har begrepet også blitt en del av kvalitativ metode (Cohen, 2011). I følge Kvale og Brinkmann beskriver begrepet validitet hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke. Med andre ord, hvor troverdig er undersøkelsen. Basert på denne tanken om validitet, kan derfor den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (2009). I mitt tilfelle betyr validitet hvorvidt mitt forskningsdesign faktisk undersøker lærernes oppfatninger av kunnskapsinnholdet og samfunnsfagets muligheter for yrkesretting.

Kvale og Brinkmann hevder at validitet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (2009). Min oppgave blir derfor som tidligere nevnt å prøve og forklare alle delene ved forskningsprosessen på en ”gjennomsiktig” og nøyaktig måte, så blir det opp til den enkelte leser å avgjøre om forskningen er valid. Valget av metode har allerede blitt beskrevet i kapittel 4.1. Videre vil jeg forklare valg tilhørende utvalgsprosessen, struktur og gjennomføringen av intervjuene, transkriberingsprosessen og etiske betraktninger. I neste kapittel vil analyseringen av materialet være relevant og i kapittel 6 beskrives tolkningen av intervjuene.

4.3 Rekruttering av informanter og studiens utvalg

Mitt utgangspunkt for undersøkelsen var å få en dyptgående forståelse for en liten gruppe læreres oppfatning av kunnskapsinnholdet i samfunnsfag og fagets muligheter for yrkesretting. Målet var som nevnt aldri å kunne generalisere funnene eller at funnene skulle være representative, da dette ville gått på bekostning av dybden jeg ønsket. I begynnelsen så jeg for meg å intervju mellom fire og åtte lærere, og jeg endte opp med seks. I tillegg intervjuet jeg en FYR-koordinator. Med tanke på tiden man har til rådighet i en oppgave som denne ville jeg ikke intervju flere enn det jeg gjorde, da dette lett kunne føre til en overfladisk analyse av intervjuene. Etterarbeid med intervjuer er omfattende og jeg ville opprettholde følelsen av å få de ulike intervjuene inn under huden.

Noen refleksjoner omkring intervjuet med FYR-koordinatoren er også på sin plass. Da arbeidet med denne oppgaven begynte, bestemte jeg meg for at jeg i tillegg til å intervju lærere ville supplere med et intervju med en FYR-koordinator i samfunnsfag. Når det gjelder intervjuet med FYR-koordinatoren, så bør det nevnes at dette er en jeg kjente fra tidligere, men som ikke anses som en privat kontakt. Utfordringen oppsto da jeg innså at personen jeg var interessert i å intervju, ikke eksisterte. Som forklart i kapittel 1, så eksisterer det ikke en egne FYR-koordinatorer for samfunnsfag. Jeg ville likevel gjennomføre et intervju med en FYR-koordinator fordi yrkesretting er en viktig del av oppgaven og at jeg derfor gjerne ville ha et ekstra syn på dette. FYR-koordinatoren jeg har intervjuet er ansvarlig for norskfaget i sitt fylke, og intervju spørsmålene som går direkte på samfunnsfag er derfor under den forutsetning at det ikke finnes egen koordinator i faget.

I følge Cohen er *purposive sampling* en meget vanlig utvalgsmetode i kvalitative studier. *Purposive sampling* oversettes gjerne til strategisk utvalg, som vil si at informanter velges på bakgrunn av visse kriterier (2011). Mitt utvalg kan karakteriseres som et strategisk utvalg. Jeg var interessert i å intervjuere lærere som underviste i fellesfaget samfunnsfag på yrkesfaglige studieprogram, og var dermed ikke interessert i lærere som kun hadde undervisningserfaring fra studiespesialiserende utdanningsprogram. Dette fordi spørsmålene om yrkesretting først og fremst er interessant for de som underviser yrkesfagelever. For uten at jeg var interessert i å intervjuere samfunnsfaglærere på yrkesfag, var det ikke andre faktorer som var avgjørende. Jeg var likevel opptatt av at ikke alle lærerne jobbet ved samme skole, da undersøkelsen heller ville fungert som en casestudie. Intervjuene ble derfor utført ved to forskjellige skoler på Østlandet. Jeg var også fornøyd med at jeg kunne intervjuere lærere på skoler som ikke ligger i Osloområdet, da dette området på bakgrunn av stor pågang kan være delvis mettet for informanter.

Mitt utvalg kan også karakteriseres som et tilgjengelighetsutvalg, da mine informanter frivillig meldte seg. Likevel er det et tilgjengelighetsutvalg som er underordnet det strategiske utvalget da det viktigste var å ha lærere som underviste i fellesfaget samfunnsfag på yrkesfaglig utdanningsprogram. Et tilgjengelighetsutvalg er basert på at man intervjuer de som er tilgjengelige på tidspunktet man trenger informanter (Cohen, 2011). Et tilgjengelighetsutvalg karakteriseres av Colin Robson som: "*the most widely used and least satisfactory methods of sampling*" (Robson, 1993, 141), fordi man rett og slett tar de som melder seg. Bruk av tilgjengelighetsutvalg kan altså by på noen utfordringer og derfor bør man som forsker reflektere over hvem det er som velger å la seg intervjuere i en slik sammenheng. Kan det være at det bare er lærere som er veldig opptatt av yrkesretting som melder seg? Eller kan det være at det bare er lærere som har en veldig klar mening omkring hva som er- og hva som bør være, kunnskapsinnholdet i samfunnsfag? Det er selvsagt muligheter for at informantene er av denne oppfatning, men samtidig mener jeg at spredningen i besvarelsene som informantene ga meg, ikke tilsa at dette var tilfellet. Enkelte av informantene hadde mye å tilføre omkring kunnskapsinnholdet, mens andre hadde mer å si om yrkesretting.

4.4 Struktur og gjennomføring

4.4.1 Struktur

Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt (Kvale og Brinkmann, 2009) og forklares ofte ut fra graden av struktur (Robson, 1993). Når det gjelder intervjuenes strukturering valgte jeg å gå for ”den gyldne middelvei”. Jeg har ikke formulert en intervjuguide med veldig rigide spørsmål uten muligheter for avsporinger, ei heller et åpent intervju kun med utgangspunkt i tema, noe Robson kaller for et intervju med en flytende agenda (1993). Derimot har jeg valgt det som kalles for et semi-strukturert intervju (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjuguiden⁵ er utformet med en klar hensikt, men samtidig åpen for å la informanten ta opp andre temaer som han eller hun anså som relevante. I tillegg valgte jeg ved enkelte av intervjuene å endre rekkefølgen på noen av spørsmålene og å kutte spørsmål, hvis intervjuobjektet hadde kommet meg i ”forkjøpet” ved å allerede besvare de.

Heller enn at intervjuguiden gjennomgikk store endringer fra pilotintervju til første hovedintervju, valgte jeg å endre intervjuguiden litt underveis. Disse endringene kom etterhvert som oppgaven utviklet seg, spesielt med tanke på teorikapittelet. Jo mer teori jeg leste, jo mer følte jeg at jeg kunne tilpasse intervjuguiden, både ved å legge til og trekke fra spørsmål. Eksempelvis tok jeg etter jeg hadde gjennomført to intervjuer, en beslutning om å kutte ut å spørre lærer om frafall i videregående. I utgangspunktet inneholdt intervjuguiden to spørsmål om frafall:

- Hva kan gjøres for å motvirke frafall?
- Hva kan du som samfunnsfaglærer gjøre for å motvirke frafall?

Frafallsproblematikken er i og for seg et spennende område, som også er relevant å knytte både til yrkesretting og samfunnsfagets kunnskapsgrunnlag. Likevel følte jeg at dette ble delvis på siden av oppgaven og at det heller var mer interessant å gå dypere inn på spørsmål omkring kunnskapsinnholdet for bedre å kunne besvare oppgavens problemstilling.

4.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Jeg forestilte meg i begynnelsen av prosjektet at jeg kunne benytte et familiemedlem som forsøkskanin i et pilotintervju, da hun tidligere har undervist i samfunnsfag. Men da hun

⁵ Se vedlegg nr. 2

gjentatte ganger under pilotintervjuet refererte til samfunnsfag som ”samfunnslære”⁶, innså jeg at jeg måtte skaffe meg en nåværende samfunnsfaglærer som jeg kunne pilotere intervjuguiden min på. Likevel førte denne første gjennomgangen av intervjuguiden til at jeg under det som etterhvert ble det gjeldende pilotintervjuet, følte at spørsmålene fungerte relativt godt. Jeg bestemte meg derfor for at jeg også ville inkludere svar fra det gjeldende pilotintervjuet i oppgavens analyse- og tolkningsdel. Jeg fikk skriftlig og muntlig tillatelse til dette fra informanten.

Under pilotintervjuet gjorde jeg meg noen erfaringer som jeg prøvde å ta hensyn til ved de påfølgende intervjuene. For det første erfarte jeg det Jette Fog beskriver som de *”selvfølgelige og usynlige ting.. som simpelthen i kraft av sin tilstedeværelse kan påvirke forskningsprosessen”* [min oversettelse] (Fog, 1994, 127). For det første inkluderer dette valg av rom. Pilotintervjuet ble gjennomført på kontoret til informanten sin overordnede. Jeg spurte intervjuobjektet om dette hadde noen betydning, derav svaret var, nei. Likevel unngikk jeg ”sjefens kontor” under de påfølgende intervjuene, da dette kan skape en følelse hos informanten at jeg intervjuet på vegne av deres overordnede og at informanten ikke følte seg like avslappet som han/hun kanskje ellers ville gjort. Å bli intervjuet på sjefens kontor kunne i tillegg føre til en begrensning av informantens svar, noe jeg gjerne ville unngå. For det andre erfarte jeg fra pilotintervjuet at formuleringen av et av spørsmålene i intervjuguiden, inneholdt flere spørsmål. Robson (1993) advarer mot bruk av det han kaller ”double-barrelled questions”, som innebærer at man i ett spørsmål, egentlig stiller to. Eksempel fra intervjuguiden lyder: ”Hva ser du som *gleder* og *utfordringer* ved å undervise i samfunnsfag?”. Under pilotintervjuet stilte jeg dette spørsmålet, som resulterte i at jeg glemte å passe på at jeg fikk svar på hele spørsmålet og endte opp med å bare få svar om ”gleder” ved undervisningen i samfunnsfag. Jeg valgte derfor å gjøre som Robson (1993) foreslår; bryte ned spørsmålet til to spørsmål: 1) Hva ser du som gleder ved å undervise i samfunnsfag? 2) Hva ser du som utfordringer ved å undervise i samfunnsfag? En tredje erfaring fra pilotintervjuet var min hyppige bruk av bekræftende småord, som ”ja” og ”mhm”, dette kan virke forstyrrende på intervjuobjektets resonnement og jeg prøvde derfor i de senere intervjuene å heller benytte meg av non-verbale uttrykksformer som nikk og smil.

⁶ ”Samfunnslære” var som nevnt i kapittel 1.3 navnet på samfunnsfag fra reform 94 og fram til innføringen av LK06.

På bakgrunn av erfaringer fra pilotintervjuet ble de resterende intervjuene gjennomført på informantenes respektive skoler på tilgjengelig pause- eller grupperom. Intervjuene ble tatt opp på en digital opptaker, noe alle informantene samtykket til på forhånd. Jeg startet alle intervjuene med en kort innledning der jeg presenterte intervjuets struktur og hvilke hovedområder spørsmålene ville dekke, for at informantene kunne sette i gang en mental tankeprosess rundt hva som ville komme. Informantene ga positive tilbakemeldinger på en slik innledning. Intervjuene startet med konkrete spørsmål rundt undervisningsfag og undervisningsgrupper, både for informasjonens del, men også for å starte med enklere spørsmål for å skape en trygg ramme for informantene.

Intervjuene varte i alt fra 25 minutter til en time. Robson (1993, 229) hevder at alle intervjuer som gjennomføres på mindre enn en halv time med stor sannsynlighet har liten verdi. Jeg vil likevel vurdere det slik at også det korteste intervjuet kan gi gode bidrag til å besvare oppgavens overordnede problemstilling. Alle informantene følte seg ferdigsnakket etter endt intervju, noe jeg forsikret meg om gjennom å stille spørsmål til slutt om det var noe mer de ville tilføye. I tillegg fikk de alle som tidligere nevnt, beskjed om at de kunne sende mail eller ringe i etterkant av intervjuet om de hadde noe de ville tilføye eller fjerne fra intervjuet. Jeg anser derfor ikke variasjonen i intervjulengde å ha betydning for intervjuenes innholdsmessige kvalitet.

4.5 Transkribering

Når vi transkriberer vil det si at vi endrer noe fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne studien er det gjennomført en transformering fra talespråk til skriftspråk. Transkripsjoner er i følge Steinar Kvale og Svend Brinkmann ”...*svekkede, dekonstektualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler*” (2009, 187) og Cohen forklarer det som ”...*much transcription .. becomes solely a record of data rather than a record of a social encounter*” (2011, 426). Disse noe negative fremstillingene av transkribert materiale bygger på tanken om at man i oversettelsen fra talespråk til skriftspråk taper noe av det direkte samspillet som oppleves i en samtale (Kvale og Brinkmann, 2009). En av oppgavene som forsker vil derfor være å prøve å minimalisere tapet og gjøre greie for valg i transkripsjonsprosessen som kan bidra til at den som leser får en best mulig forståelse av intervjuets meningsinnhold, slik det ble fremstilt av informanten. Jeg tok flere grep for å prøve å sikre transkripsjonens reliabilitet og validitet, som vil utdypes i det følgende.

Kvale og Brinkmann (2009) mener det er lett at man etter transkribering av intervjuer kan ende opp med å betrakte transkripsjonene som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt. For å prøve å unngå dette, valgte jeg derfor gjentatte ganger gjennom prosessen med analysing og tolkning å gå tilbake til lydopptakene for bedre å sette meg selv tilbake i intervjusituasjonen. Selv om jeg mener jeg har vært konsekvent med transkriberingen, kan det være en større sikkerhet i analyseringsprosessen ved å stadig kontrollerer transkripsjonene mot lydopptakene.

Louis Cohen hevder at det ofte er den non-verbale kommunikasjonen som gir mer informasjon enn den verbale (2011, 426). Transkriberingen ble derfor foretatt kort tid etter gjennomføringen av intervjuene. Hele intervjusituasjonen var da friskt i minne og spesielt når det gjaldt å huske informantens kroppsspråk og bruk av gester, som forsvinner ved bruk av lydopptak. Intervjuene har blitt transkribert fullstendig og ordrett, der jeg har inkludert alle ”eeehm”, ”mhm”, ”ja?” og vektlegging av ord og følelsesuttrykk som latter og ironi, både fra intervjuer og informant. Dette ble gjort for å få en mer fullstendig følelse av hele intervjusituasjonen

Jeg valgte som nevnt å transkribere intervjuene selv, da jeg så flere fordeler ved å velge denne metoden. For det første så er antall informanter i en studie som denne, begrenset. Selv om tiden også er begrenset, vil en egen transkribering føre med seg fordeler som gjør transkriberingstiden vel brukt. For det andre mener jeg at å transkribere selv ga meg bedre kjennskap til intervjuene, blant annet så gjorde det det lettere å se koblinger mellom de ulike intervjuene. For det tredje satt transkriberingsprosessen i gang flere tankeprosesser og ble en slags begynnelse på en tolkningsprosess. For det fjerde mener jeg også at det ga meg en bedre innsikt i min egen rolle som intervjuer, både med tanke på hva jeg burde videreføre til neste intervju og hva jeg helst burde unngå, som for eksempel min hyppige bruk av mhm’er under pilotintervjuet. For det femte var jeg ved å transkribere selv sikker på at jeg hele tiden fulgte samme transkriberingsmønster, noe som er med på å øke troverdigheten til analysens videre tolkning.

Vi formulerer oss på en annen måte muntlig enn skriftlig, og en overgang fra muntlig til skriftlig kan føre til at den direkte transkriberte skriftlige framstillingen oppfattes rotete eller lite sammenhengende (Kvale og Brinkmann, 2009). Det vil derfor i presentasjonen av

datamaterialet og i tolkningskapittelet gjøres bruk av delvis reviderte sitater fra de direkte transkriberte intervjuene. Dette gjøres slik at uttalelsene blir mer lettleste. Endringene er likevel gjennomført med stor forsiktighet, og jeg mener jeg kan hevde at utsagnene ikke har endret meningsinnhold. Jeg er opptatt av å finne ut meningsinnholdet i intervjuene og fordi studien ikke benytter seg av konversasjonsanalyse eller en detaljert språklig analyse inneholder derfor ikke sitatene eksempelvis symboler for forlengelser av lyder.

4.6 Valg av analysemetode- Bricolage.

"Hallo!" sa Nøff, "hva holder du på med?" "Går på jakt," sa Brumm. Nøff så på Brumm og sa "På jakt etter hva?" "Følger et spor," sa Brumm hemmelighetsfullt. "Hva slags spor?" spurte Nøff og kom nærmere. "Det er nettopp det jeg spør meg selv om. Jeg spør meg selv: Hva slags?" "Hva tror du at du kommer til å svare?" spurte Nøff. "Jeg vil vente med å svare til jeg har nådd igjen den som har laget det," sa Brumm. (Milne, 1995,36).

På samme måte som Brumm vil vente med å gi Nasse Nøff svaret på hvilket spor han følger først når han har nådd igjen den som har laget det, må vi som forskere også «nå igjen» våre informanter for å øke prosjektets validitet og reliabilitet. Når vi analyserer datamaterialet prøver vi så godt det lar seg gjøre å «nå igjen» informanten ved på best mulig måte å prøve å forstå informantenes tankemønster. Dette vil deretter bli gjenstand for videre tolkninger. Veien fram mot å «nå igjen» informanten derimot, kan variere mye (Støen, 2013). Det finnes ingen standardmetoder i kvalitativ analyse som kan sammenlignes med det man har tilgjengelig i det kvantitative. Den kvalitative metode kan by på flere og svært forskjellige analyseteknikker man kan velge mellom, og forskeren kan derfor velge den som passer best avhengig av undersøkelsens innhold og formål (Kvale og Brinkmann, 2009).

Når det gjelder valg av analysemetode ville jeg ikke binde meg til en bestemt metode, men heller "shoppe rundt" ved å finne aspekter ved forskjellige metoder som jeg følte beriket min analyse for å skape en helhet. Denne metoden kaller Kvale og Brinkmann (2009) for Bricolage. Ved å "shoppe rundt" hadde jeg en tanke om at jeg kunne trekke ut det beste og mest hensiktsfulle fra flere metoder. Bricolage er en vanlig form for intervjuanalyse der den som analyserer leser gjennom intervjuene og danner seg et overordnet bilde for deretter å gå tilbake til spesielt interessante utsagn som analyseres videre for eksempel ved bruk av kategorier. Selv om jeg velger å benytte meg av Bricolage, bygger mye av analysen på

metoden som av Kvale og Brinkmann kaller meningsfortetting. Dette innebærer at man forkorter informantens uttalelser til kortere formuleringer (Kvale og Brinkmann, 2009).

Når det gjelder kategorisering har jeg tatt utgangspunkt i kategoriene fra intervjuguiden. Kategoriene ble likevel løst basert på disse og noen ble også endret og fjernet etter hvert som de mer interessante delene av analysen kom tydeligere fram. Kategoriene er dermed et resultat av en blanding av begrepstyrt og datastyrt kategorisering. Begrepstyrt kategorisering bruker koder som man som forsker har utviklet i forkant av intervjuet, mens datastyrt kategorisering innebærer en metode der forskeren på bakgrunn av datamaterialet utvikler egne kategorier (Kvale og Brinkmann, 2009).

Det utviklet seg etter hvert tre hovedkategorier som inneholder underkategorier:

- Oppfatninger av kunnskapsinnholdet i samfunnsfag
 - Samfunnsfagets hensikt og nytteverdi
 - Muligheter for argumentasjon eller tilføring av fakta?
- Yrkesretting og relevans i samfunnsfag
 - Yrkesretting i samfunnsfag
 - Relevans i samfunnsfag
- Didaktisk fantasi
 - Oppfatninger av begrepet
 - I undervisningen

Kategoriene ikke er gjensidig utelukkende og innholdet i noen av kategoriene er gjeldende under flere kategorier. Ved å fokusere analysen rundt de nevnte kategoriene danner analysen et bilde av lærernes holdninger, meninger, refleksjoner og tanker rundt sentrale aspekter ved kunnskapsinnholdet og yrkesretting i samfunnsfag. Kategoriene er dermed et godt utgangspunkt for diskusjon av oppgavens forskningsspørsmål.

4.7 Ethiske betraktninger

Steinar Kvale og Svend Brinkmann, trekker fram fire hovedområder man bør reflektere over når man diskuterer et forskningsprosjekts etiske sider. Disse fire er: informert samtykke, fortrolighet, forskerens rolle og konsekvenser (2009).

Informert samtykke innebærer at man informerer informantene om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg tok kontakt med en overordnet ved de aktuelle videregående skolene, som deretter kontaktet aktuelle informanter. Alle aktuelle informanter ble deretter kontaktet av meg via e-post. Jeg sendte alle aktuelle informanter et dokument der jeg redegjorde for oppgavens formål og hovedtrekk⁷. Fokuset på kunnskapsinnholdet var noe som ble inkludert i oppgaven etter dokumentet ble sendt ut til aktuelle informanter. Sammen med dokumentet sendte jeg derfor aktuelle informanter en mail der jeg også forklarte at jeg ville inkludere intervju spørsmål vedrørende kunnskapsinnholdet i samfunnsfag. Én av informantene fikk ikke informasjon om inkluderingen av kunnskapsinnholdet, men ble informert om dette rett i forkant av intervjuet. Den aktuelle informanten godkjente likevel å la seg intervju, men det er nødvendig å nevne dette, da informanten ikke hadde samme muligheter for mental forberedelse som de andre. I skrivet til aktuelle deltagere informerte jeg om at deltagelse var helt frivillig og at de til en hver tid hadde mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen, noe Kvale og Brinkmann peker på som viktige faktorer ved informert samtykke (2009).

Fortrolighet innebærer at private data som identifiserer deltakeren, ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2009). Undersøkelsen ble i januar 2014, meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)⁸, slik det er påbudt når man behandler personlige opplysninger. Søknaden inneholdt informasjon om forskningsdesignet og oppbevaring og behandling av personlig opplysninger. Senere samme måned ble søknaden godkjent og jeg kunne gå i gang med intervjuene. Alle informanter i oppgaven har fått fiktive navn og skolene de arbeider ved nevnes ikke i oppgaven. Unntaket er FYR-koordinatoren, som ikke har blitt tildelt et fiktivt navn, men går under betegnelsen FYR-koordinatoren.

Når det gjelder forskerens rolle, kan dette knyttes til diskusjonen i kapittel 4.2 om reliabilitet og validitet, og om å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig. I tillegg handler etiske betraktninger om forskerrollen om å ha respekt for det informanten deler under intervjuet og også med arbeidet med intervjumaterialet i etterkant. Som Jette Fog forklarer det: *”Produktet av deres felles aktivitet er fra nå av ene og alene hennes sak. Det var deres samtale, men det er hennes empiriske materiale”* [min oversettelse] (Fog, 1994, 25). Det er derfor en viktig oppgave å holde seg tro mot materialet, både i transkriberings- og

⁷ Dokumentet i sin helhet ligger som vedlegg nr 1.

⁸ Se vedlegg nr 4.

analyseringsprosessen. Valg gjort med tanke på transkriberingsprosessen har jeg redegjort for i kapittel 4.5 og valg med tanke på analysen i kapittel 4.6.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) fremhever at man som kvalitativ forsker også må reflektere omkring hvilke konsekvenser det kan ha for informantene å delta i studien.

Temaene det ble snakket om under intervjuet regnes ikke som sensitive, og informantene delte heller ikke sensitive opplysninger med meg. Hvis deltagerne angret på noe de hadde sagt, kunne de som nevnt når som helst trekke seg fra prosjektet. Jeg vurderer det derfor slik at informantene ikke har tatt skade av deltakelse i undersøkelsen.

4.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg etterstrebet å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig for leseren, slik at leseren selv kan gjøre seg opp en mening om forskningens reliabilitet og validitet. Jeg har derfor redegjort og begrunnet valg av metode, som på bakgrunn av at jeg er interessert i informantenes meninger, tanker og holdninger, falt på kvalitativt forskningsintervju. Jeg ser at observasjon som supplerende metode kunne vært fruktbart om man hadde hatt mer tid til gjennomføringen. Jeg har redegjort for utvalgsprosessen og gitt en grundig redegjørelse for valg vedrørende transkriberingsprosessen. Jeg har forklart viktige grep jeg gjorde i transkriberingsprosessen og valg av analysemetode for at jeg som forsker på best mulig måte kunne ”nå igjen” mine informanter, og forstå deres meninger, tanker og holdninger. Jeg har forsøkt å være kritisk til egen forskningsprosess, spesielt med tanke på at jeg var helt fersk i rollen som intervjuer og jeg har tatt hensyn til etiske betraktninger i forskningsprosjektet. Jeg mener valg av metode har vært god for å belyse oppgavens overordnede tema og problemstilling. Jeg vurderer det også slik at informantene ikke har tatt skade av å delta i undersøkelsen.

5 Presentasjon av datamaterialet

Dette kapittelet vil presentere datamaterialet innsamlet gjennom intervjuer. Kapittelet er delt inn i tre hovedkategorier med underkategorier som er løst basert på intervjuguiden. De tre hovedkategoriene er: *Oppfatninger av kunnskapsinnholdet i samfunnsfag, yrkesretting og relevans i samfunnsfag og didaktisk fantasi*. Det må nevnes at kategoriene ikke er gjensidig utelukkende og noe av innholdet er gjeldende under flere kategorier. I tillegg vil kapittelet presentere mitt intervju med en FYR-koordinator⁹. Da intervjuene til sammen har et tidsomfang på over 5 timer, er det naturlig nok mye som ikke blir tatt med. På den ene side har utvelgelsen tidvis vært utfordrende, men på den andre side så kom det tydeligere frem gjennom tolkningen at det var visse temaer som var mer interessante enn andre. Eksempelvis har kunnskapsinnholdet og lærernes oppfatning av kunnskap i samfunnsfag blitt et større område enn først antatt, mens fokuset på yrkesretting har blitt mer tonet ned i forhold til det jeg i utgangpunktet hadde sett for meg.

5.1 Presentasjon av informantene

Jeg har intervjuet fire kvinnelige og to mannlige lærere. I tillegg intervjuet jeg en kvinnelig FYR-koordinator. Alle arbeider ved skoler på Østlandet. Alle lærerne har blitt gitt fiktive navn for å bevare deres anonymitet. En del informasjon om lærerne vil her fremstilles ved hjelp av en tabell, som gjør det mer oversiktlig:

Tabell 1: Presentasjon av lærerne

Lærer:	Antall år med undervisning i samfunnsfag	Arbeider i dag med elever ved yrkesfag (YF) og/eller studiespesialiserende (SSP) ?	Erfaring fra studiespesialiserende?
Bjørn	2	YF	Nei
Lene	8	YF og SSP	Ja
Håkon	5	YF og allmenn	Nei

⁹ Betegnelsen ”alle informantene” benyttes en del i de to følgende kapitlene. Dette henviser til informantene som underviser i samfunnsfag. FYR-koordinatoren regnes ikke med i betegnelsen ”alle informantene”. Når det gjelder opplysninger som er fra eller rettet mot intervjuet med FYR-koordinatoren, nevnes det spesifikt.

		påbygg	
Gerd	7	YF	Nei
Camilla	2	YF	Ja
Anne	2	YF	Nei (Men har jobbet flere år på ungdomsskole)

Alle lærerne jobber altså i dag med elever på yrkesfag. Som beskrevet i kapittelet 4.3 (studiens utvalg), var dette ønskelig fra min side da en viktig del av oppgaven er fagets muligheter for yrkesretting. Det er ganske varierende hvilke ulike utdanningsprogram lærerne underviser på. Bjørn underviser på bygg- og anlegg. Lene underviser i tillegg til studiespesialiserende på elektro og bygg- og anlegg. Anne underviser på bygg og anlegg og helse og omsorg. Gerd underviser på bygg- og anlegg. Håkon underviser på restaurant og matfag og allmenn påbygg og Camilla underviser på elektro.

5.2 Oppfatninger av kunnskapsinnholdet i samfunnsfag

Jeg var interessert i å høre hvordan informantene oppfattet kunnskapsinnholdet i samfunnsfag. Jeg ville også undersøke om de var av den oppfatning at kunnskap i samfunnsfag skiller seg fra kunnskap i andre fag, og om deres oppfatning av kunnskapsinnholdet i samfunnsfag har betydning for hvordan de legger opp og underviser i faget. Det handler i korte trekk om: Hva er det som er særegent med samfunnsfaget.

Spørsmålet *”Hvordan ville du definere kunnskapsinnholdet i samfunnsfag?”* er et stort spørsmål, noe også flere av informantene understreket i intervjuene. Derfor syntes flere av informantene også at det var et spørsmål som det var vanskelig å gi et utfyllende svar på. Camilla fremhever det hun kaller drøftende kunnskap som veldig viktig i samfunnsfag. Det at elevene skal bli i stand til å se flere sider av en sak, selv om det også i følge henne er en del elever som synes det er frustrerende at det ikke er så mye som er rett eller galt i faget, men at man hele tiden skal vurdere. For Bjørn er kunnskap i samfunnsfag at elevene skal få en forståelse av hvordan samfunnet fungerer og hvordan det forandrer seg.

For Håkon, Anne og Lene er kunnskap på samme måte som for Bjørn et fag som skal gi elevene en forståelse av hvordan man skal delta i samfunnet:

Håkon: Jeg kommer fram til at samfunnsfag er nærmest et livsfag. Det er et fag som handler om egenskaper som i enkelte tilfeller er veldig konkrete ting som du trenger for å delta i samfunnet. [...] det er rett og slett en opplæring i hvordan man skal delta i samfunnet. Fra man går fra å være en person som er avhengig av sine foreldre til å ta del i samfunnet med jobb og for så vidt gi tilbake til samfunnet. Men når det gjelder å delta i samfunnet så tenker jeg også på politisk påvirkning og delta i arbeidslivet og alt sånt og være klar over at samfunnet er et samspill.

Anne: For meg så er samfunnsfag et dannelsesfag. Det handler om enkeltmennesket på plass i det store samfunnet og å se sin egen rolle blant andre i samfunnet på ulike arenaer. [...] det er det som er min hovedoppgave egentlig, å skape de bevisste menneskene. [...] Men så kan man også gå inn i de ulike [kompetansemålene] og gi mer detaljerte mål for hva man ønsker. Hvordan man skal opptre i arbeidslivet. Hvordan man skal opptre i samfunnet og de lover og regler som gjelder og være seg sin rolle bevisst i samfunnet, med andre. Det er vel det som er det største kunnskapsmålet synes jeg.

Lene: [...] jeg tenker læreplanmålene er en god rettesnor for hva som er målene. Det er jo å bli demokratiske borgere og forstå den verden vi lever i og kunne manøvrere seg rundt og vite både hvilke rettigheter og plikter de har og hvorfor. Det er jo også et sånt sosialt fag på en måte, de lærer litt om hvordan de skal være med andre mennesker og hvorfor de er sånn som de er. [...] det er mange sider av faget fordi det er såpass bredt, det er veldig stort.

Gerd har en annerledes tolkning av fagets kunnskapsinnhold enn de andre informantene, noe som gjør at hennes svar også divergerer fra de andre. Som med resten av kapittelet vil jeg her kun presentere hennes svar, mens en dypere tolkning kan leses i kapittel **Error! Reference source not found.**

Gerd: [...] den likeverdigheten mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Jeg ser det så nær sammenheng at jeg synes det er litt vanskelig å trekke ut ren kunnskap fordi det henger sammen med ferdigheter. Altså, kunnskap om

kommunikasjon er jo en ting, men hvis du ikke kan kommunisere så hjelper det jo lite å ha kunnskapen. [...] for meg så er kunnskap både og vite hva du skal gjøre og gjøre det riktig. Men ren kunnskap uten ferdigheter eller holdninger, det er lite verdt synes jeg da. Så for eksempel det å kunne vite hva ordet sosialisering betyr og kunne gjenta det som boka sier og definere det ordet, det er ikke nok for meg. Du må kunne vurdere, reflektere over din egen sosialisering i samfunnet, i skolen, i arbeidslivet. [...] jeg synes ikke det er så veldig mange mål i samfunnsfag i vg2 som skal plukkes ut som rene kunnskapsmål. Men de skal være til stede de også.

Som nevnt innledningsvis stilte jeg også informantene spørsmålet: ”Er kunnskap i samfunnsfag noe annet enn kunnskap i andre fag?” Camilla er klar på at hun mener kunnskap i samfunnsfag er noe annet enn kunnskap i andre fag. Camilla ser kunnskap i samfunnsfag som noe som er mer komplekst enn for eksempel kunnskap i matematikk: ”[...] i samfunnsfag må man kunne se helheter, kunne se lange linjer og endringer hvis det er snakk om for eksempel hendelser eller politikk. Så jeg tror nok store deler av forskjellen er at det [samfunnsfag] er mer komplekst og det ikke er noe rett og galt, og man må kanskje ha flere tanker i hodet samtidig hvis man skal forstå et samfunnsfaglig problem.”

Håkon sammenligner samfunnsfag med norsk, et fag han også underviser i: ”sånn sett så henger samfunnsfag veldig sammen med yrkesfaget fordi de [elevene] lærer ganske konkrete skills, i forhold til i norsk hvor det ofte er kunnskap som er mer allmenndannende og som de kanskje ikke vil kjenne på at de får bruk for så veldig ofte.” Anne synes samfunnsfaget er det viktigste faget og at det står i en særstilling når det gjelder: ”samfunnsdannelsen og bevisstgjøringen av seg selv og den rollen vi har i samfunnet.”

Lene synes kunnskap i samfunnsfag både er lik og annerledes fra kunnskap i andre fag:

Lene: [...] jeg vil si at det er et modningsfag sånn som i andre fag. Men i samfunnsfag må du både kunne fakta og du skal også kunne forklare årsaker og virkninger og se sammenhenger. Så både lesing og modning er viktig for å beherske faget. [...] jeg vil tro at det er særegent, på sin egen måte. Det er et muntlig fag, det er ikke skriftlig.

Alle informantene er av den oppfatning at måten de tenker om kunnskap på påvirker deres planlegging og undervisning i faget, selv om noen av de påpeker at de ikke har tenkt over det på den måten tidligere. Lene er selv samfunnsengasjert og opptatt av å trekke inn aktuelle saker i sin undervisning. Camilla mener at å legge til rette for diskusjoner og meningsytringer er viktig i samfunnsfag ” og det påvirker selvfølgelig planleggingen i samfunnsfag mye. ”

5.2.1 Samfunnsfagets hensikt og nytteverdi

Hvorfor har vi samfunnsfag og ikke et annet fag? Hva er i følge informantene nytten, hensikten og verdien med samfunnsfaget? Jeg stilte informantene spørsmålet: *Hva ser du som nytten eller verdien med faget?*

Håkon ser at det er mye i samfunnsfag som er konkret nytte, som man som samfunnsborger vil få brukt for: ” [...] hvis jeg tenker på for eksempel forbrukerrettigheter som er en del av samfunnsfagpensum, så er det noe som gjør at du stiller svakere som samfunnsborger hvis du ikke har den kunnskapen. Og jeg mener jo at den kunnskapen ikke er noe du bare drar med deg og plukker med deg uansett ellers, og derfor er det viktig at det er en del av et skolefag. ”

Gerd ser nytten med faget gjennom at hun synes det er et viktig fag som gjennomgår viktige temaer. Hun trekker spesielt fram noen områder: ” både når det gjelder valg og demokrati, og med internasjonalt samarbeid og konflikter eller forebygging av konflikter ser jeg som veldig viktig for oss alle sammen, også for de som skal være framtida vår. ”

Camilla gjør som Håkon og Gerd og ser nytteverdien av samfunnsfaget også etter at elevene er ferdige med faget:

Camilla: Jeg ser verdien ved at du skaper ikke bare en elektriker [...]. Du former det helhetlige samfunnsbevisste mennesket. Ja, du skal bli elektriker, men kan du noe om politikk, kan du noe om kriser i verden og såne ting så blir du mer et helhetlig menneske med forståelse for samfunnet. Så det synes jeg er viktigheten og nytten med samfunnsfag.

Intervjuer: Så hvis jeg forstår deg rett så ser du også nytten etter at de er ferdige med faget her på skolen, når de går ut i..

Camilla: Ja, absolutt. [...] det er jo ting de kommer til å få brukt for hele livet.

Anne kommer med en lignende forståelse av fagets nytteverdi og fremhever at samfunnsfaget i hennes øyne er et veldig praktisk fag og et fag som elevene får direkte brukt for:

*Anne: [...] et stort kapittel er jo dette her med arbeids- og næringsliv, og tenk den nytten man kan gjøre da av å undervise dem i det. Dette her får de jo så brukt for i samfunnet, altså dette er noe de virkelig får **brukt** for.*

Lene velger å gå gjennom læreplanens hovedområder for å forklare hva hun mener er fagets nytteverdi:

Lene. Hvert eneste kapittel [hovedområde] mener jeg er veldig nyttig, både på det menneskelige plan og på det praktiske plan så er det nyttig. Jeg føler at det er veldig aktuelt.

Intervjuer: Mhm?

Lene: Du har "Individ og samfunn" for å forstå deg selv også har du "Arbeids- og næringsliv" hvor du da forbereder deg på yrkeslivet og på de utfordringene som ligger i yrkeslivet [...]. Det er ikke bare for å forstå nyhetsbildet, men det har en praktisk egenverdi for eleven selv når han skal bli voksen. "Politikk og demokrati" det er kjempenyttig og vite hvilken rolle, hvilke rettigheter og ikke minst plikter elevene har i forhold til det å være i et demokrati. Og "Internasjonale forhold", altså hvis man kan få elevene til å interesserer seg og å se litt utenfor sin egen tue. [...] jeg tror det er et kjempenyttig fag. Jeg er veldig overbevist om det [ler].

Flere av informantene ser altså nytten med faget ved at de som de sier: skaper fremtidens samfunnsborgere. Flere trekker også fram at det er et praktisk fag som elevene får brukt for både nå og senere.

Informantenes oppfatning av elevenes syn på fagets hensikt og nytteverdi:

Selv om lærerne helt tydelig ser samfunnsfaget som et nyttig og verdifullt fag, ville jeg også undersøke om lærerne tror elevene har nytte av faget og om de mente elevene ser hensikten med å ha samfunnsfag. Jeg stilte derfor informantene spørsmålene: *Har du noen formening om elevene har nytte av faget? Og: Hva tror du elevene ser som hensikten med faget?*

Alle informantene mener elevene har nytte av samfunnsfaget. Flere nevner at en viktig grunn er fordi de mener faget har en praktisk nytteverdi for elevene, ved at mye av det de lærer i samfunnsfag er ting de får brukt for i hverdagen. Anne sammenligner her samfunnsfaget med norskfaget:

Anne: Mange tenker sånn i norsk "Å nei, vi må lese romaner og noveller" og det er ikke noe nytteverdi i det, føler mange. Mens dette da [samfunnsfag], det føler mange elever at har nytteverdi, fordi du kan bruke den kunnskapen du tilegner deg her [i timen] ute i samfunnet.

Camilla eksemplifiserer fra en av sine egne klasser, hvordan hun ser at elevene opplever en konkret nytteverdi fra undervisningen i samfunnsfag:

Camilla: Jeg hadde en elev som hadde søkt en jobb og fikk beskjed om at han skulle prøvejobbe gratis i to uker. Så kom han til meg og sa: "Dette har jo vi snakket om i samfunnsfag, dette kan jo ikke være lov." Og da sa jeg at: "Nei, det er ikke lov, du har krav på lønn under opplæring." [...] den der bevisstheten at da hoppet han ikke bare rett inn og gjorde to uker med gratis arbeid. Han hadde den bevisstheten, som han har lært fra samfunnsfag.

Håkon mener flesteparten av elevene ser nytten i faget, til tider. Han forteller videre: *"Det er en berg og dalbane og undervise i samfunnsfag. I løpet av året innenfor den samme klassen så opplever man tider hvor det er intens interesse og andre hvor det er veldig fraværende interesse."* Håkon påpeker at denne blandede interessen selvfølgelig også kan ha noe med undervisningsmetodene å gjøre, men at også temaene og hvor engasjerende elevene synes de er, har innvirkning.

Når det gjelder hva informantene tror elevene ser som *hensikten* med faget er svarene litt mer varierende. Både Bjørn og Anne tror elevene skjønner at samfunnsfag er et fag som er til for å forberede elevene på voksenlivet og lære de å leve i samfunnet som borgere i samspill med andre. Håkon er av den oppfatning at han mener elevene helt klart ser hva som er hensikten med faget veldig ofte, men at det varierer ut ifra temaene de arbeider med.

Gerd, Camilla og Lene er mer nyanserte i sitt syn på om elevene ser fagets hensikt. Lene mener det kan være vanskelig for mange elever å se hensikten, fordi den i følge henne ikke er så konkret: *”Jeg forklarer de [elevene] at samfunnsfag er et fag der myndighetene putter inn en del innhold som de [myndighetene] mener er viktig for elevene å ha. Så de får jo forklart det [hensikten] av meg, også prøver jeg hele tiden å sette opp målet, også håper jeg de ser en hensikt, men jeg veit jo ikke om de ser hensikten i faget.”* Camilla tenker i samme baner som Lene og er mer usikker på om alle elevene ser fagets hensikt: *”De [elevene] ser nok kanskje sånn at det er en variasjon i hverdagen når det gjelder fellesfag, fordi det er et muntlig fag så vi prater jo veldig mye mer. Mens de som er godt reflekterte vil nok se hva de kommer til å ha igjen for av den kunnskapen utover i livet.”* Også Gerd påpeker forskjeller i elevgruppen og hun understreker: *”[...] vi har jo forskjellig type ungdommer i hver klasse, så noen ser hensikten og noen bare gjør det fordi vi sier at de må.*

5.2.2 Mulighet for argumentasjon eller tilføring av fakta?

I sammenheng med informantenes oppfatninger av samfunnsfaget slik det er i dag, var jeg interessert i å stille spørsmålet: *”Synes du faget sånn som det er i dag legger nok til rette for argumentasjon, eller blir det mer en tilføring av fakta?”* Det er en kjensgjerning at samfunnsfag vg1/vg2 er et fag som introduserer mange begreper for elevene. For å få svar på om informantene føler den tiden de må bruke på å arbeide med eksempelvis begreper i faget går utover tiden og mulighetene de føler de har for å legge opp til diskusjoner, ville jeg stille det overnevnte spørsmålet.

Både Gerd, Anne, Lene og Bjørn mener at det blir opp til hver enkelt lærer om man får nok mulighet til argumentasjon, fordi det blir hva man selv legger opp til:

Gerd: Jeg åpner opp for mest mulig argumentasjon. Men passer på å trekke tråden litt tilbake igjen til temaet og de begrepene som vi skal lære om den uka, hvis diskusjonen kommer litt langt ut på viddene. Men jeg ser engasjementet øker så mye mer når de får lov å være med å si meninga si. Så det gir så mye rom som vi tør å la dem få.

*Anne: Det er jo hva du gjør det til sjøl det. Du kan godt stå å messe med ei bok og bare svare på spørsmål i boka [ler], men de temaene som blir tatt opp her har jo **enorme** diskusjonsmuligheter.*

Lene: Det er et veldig stort fag og hvis de skal forstå hver eneste del godt så må vi jobbe veldig lenge med det og det har vi ikke tid til. Men det å få elevene til å argumentere er litt utfordrende, og derfor synes jeg at i samfunnsfag er argumentasjon kjempeviktig. Det at de lærer seg å argumentere og å stå for det de mener. Man kan synse mye, men det å argumentere er kjempeviktig og det tror jeg dette faget legger grunnlag for. [...] det er ikke alltid kvaliteten er like god, men jeg tenker det må trenes og jeg mener det er viktig å legge til rette for det.

Håkon og Camilla synes faget slik det er i dag gir en grei balanse når det gjelder tilføring av fakta og mulighet for argumentasjon og mener ikke det burde være noen endringer i læreplanen som konkretiserer mer drøfting eller argumentering i faget. Håkon uttrykker det som: ”[...] det er jo såpass mye fakta som må tilføres. Jeg synes på en måte ikke at det er så veldig mye som kan kuttes ut i læreplanen...” Mens Camilla peker på at det ikke er alle elevene som takler å snakke høyt i plenum og i grupper. Hun synes det blir litt lite tid til drøfting, men sier samtidig at: ”[...] jeg tror kanskje det også gagnar forskjellige grupper da, så med veldig mye mer drøfting og diskusjon i grupper så vil kanskje noen falle mer av også.”

5.3 Yrkesretting og relevans i samfunnsfag

I informasjonsdokumentet til informantene hadde jeg skrevet i at jeg var interessert i å undersøke yrkesretting i samfunnsfag. Selv om dette ble tonet en del ned etter hvert til fordel for fagets kunnskapsinnhold, kan det nok tenkes at informantene hadde en tanke om yrkesretting i ”bakhodet” da de svarte på spørsmålene. Det må også nevnes at i intervjuene med Bjørn og Lene ba jeg de spesifikt om å fokusere på yrkesretting når de svarte på spørsmål omkring læreplanen. Slik at spørsmål angående for eksempel ”tilpasning til din elevgruppe” ble rettet mot tilpasning til det **yrket** elevene vil bli og ikke nødvendigvis en annen tolkning av spørsmålet som kunne gå på elevenes grad av måloppnåelse, bakgrunn og så videre. Etter intervjuene med Bjørn og Lene, valgte jeg å endre spørsmålstillingen, slik at

jeg utelot å be informantene fokusere på noe spesifikt, noe som også kan øke undersøkelsens reliabilitet. Dette underkapittelet vil presentere informantenes oppfatning av hvilke muligheter samfunnsfaget gir til yrkesretting og om faget gir gode nok muligheter for å gjøre temaene relevante for elevene.

5.3.1 Yrkesretting i samfunnsfag

Alle informantene sier at de til en viss grad arbeider med yrkesretting i samfunnsfaget, men det er likevel forskjell på hvor mye fokus de ulike informantene har på yrkesretting i samfunnsfagstimene. Alle informantene trekker fram hovedområdet arbeids- og næringsliv og sier at de yrkesretter når de arbeider med kompetansemålene under dette hovedområdet.

Bjørn sier at det ikke er bestemte krav fra ledelsen angående hvordan man skal arbeide med yrkesrettingen og han forklarer at arbeidet med yrkesretting: ” [...] blir litt sånn at jeg gjør det jeg føler er riktig.” Lene yrkesretter mye under hovedområdet arbeids- og næringsliv. Blant annet får hun elevene til å reise ut i bedrift for å undersøke og intervju personer om hvilke utfordringer man kan møte når man skal etablere en bedrift: ”Altså, jeg lar ikke elevene sitte her i klasserommet og gjøre det [finne utfordringer ved å etablere en bedrift], men da er det ut i bedrift og gjøre det. Og det tror jeg er en bra avveksling.” Lene går i intervjuet gjennom alle kompetansemålene under hovedområdet arbeids- og næringsliv og forteller hvordan hun ville yrkesrettet de ulike målene. Arbeidsmetodene varierer alt fra å dra ut i bedrift til å undersøke jobbutsikter for sin yrkesgruppe til drøfting i klasserommet av hva som er et godt arbeidsmiljø. I likhet med Lene fremhever både Camilla og Gerd at fokuset på yrkesrettingen i hennes samfunnsfagstimer, gjøres i forbindelse med hovedområdet arbeids- og næringsliv. De sier alle tre at det er i hovedsak under dette hovedområdet de har arbeidet med yrkesretting. Håkon har også hovedfokus på yrkesretting under hovedområdet arbeids- og næringsliv, men sier at han trekker inn yrkesretting under flere av kompetansemålene.

Anne driver mye med yrkesretting i sine timer og trekker som de andre informantene også fram hovedområdet arbeids- og næringsliv som et område hun yrkesretter mye. Annes elever driver også egen ungdomsbedrift noe hun helt tydelig ser en merverdi med, med tanke på yrkesretting både i samfunnsfaget og i andre fag. Anne: [...] det at man driver ungdomsbedrift er jo gull verdt, for da ser de det [hvordan det fungerer] i praksis. Da kan du sette de [kompetansemålene] i sammenheng med den bedriften, hele tiden. Og det er litt

artig. [...] så sann sett så føler jeg at jeg driver en del yrkesretting, eller i hvert fall har begynt med det der da. Anne nevner også området: individ, samfunn og kultur som et område som er fint å yrkesrette. Hun understreker også at et tett samarbeid med programfaglærere¹⁰ er en stor fordel for å gjøre samfunnsfaget mer yrkesrettet for elevene, og fremhever at dette er noe de er flinke på der hun jobber. Anne ser på samfunnsfag som et fag som gir gode muligheter for yrkesretting:

Anne: Det er jo masse her [i samfunnsfag] man kan gjøre [med tanke på yrkesretting], man må bare være kreativ, også må man prøve det ut og se "funker det, funker det"

Intervjuer: Ja?

Anne: For det er ikke sann at alt kan yrkesrettes, og det skal det ikke være heller for det blir litt kunstig. Men man må prøve å bare finne alt man kan yrkesrette også må man sette opp de måla der også får man prøve å undervise der etter.

Anne er i utdraget ovenfor inne på en essensiell del av debatten omkring hvor mye man skal yrkesrette. Anne påpeker at det er andre deler av læreplanen i samfunnsfag som er vanskeligere å yrkesrette og at man ikke skal yrkesrette alt. Likevel er hun veldig positiv til mer yrkesretting. Lene er enig med Anne og understreker også at hun ikke synes det er riktig at man skal yrkesrette alt, Lene sier: *[...]man skal ikke ha mindre demokratiundervisning for elektrolever enn for studiespesialiserende elever, det synes jeg ikke er riktig og jeg opplever at elektrolever er minst så interessert i politikk som studiespesialiserende.*

Håkon påpeker at etter hvert som man er rutinert i å undervise på yrkesfaglige utdanningsprogram, er yrkesretting noe man driver med nærmest automatisk. Spesielt når det gjelder å bruke aktuelle eksempler fra utdanningsprogrammet når noe gjennomgås muntlig i timene:

Håkon: [...] Så jeg er ikke så sikker på om det er så nødvendig å hugge det [yrkesretting] i stein i læreplanen altså. [...]vi veit jo at yrkesretting er verdifullt for yrkesfagelever, så det er jo greit, [...] planen legger nok kanskje ikke så mye til rette for det nei, men jeg har ikke savna det så mye heller.

¹⁰ Programfaglærer er betegnelsen for de som underviser yrkesfagelever i fag som er direkte knyttet til det yrket de utdanner seg til å bli. For eksempel faget "tegning og bransjelære" for elever på bygg- og anlegg.

Håkon ser det altså slik at det ikke er nødvendig med noen endring i læreplanen mot å inkludere mer yrkesretting.

5.3.2 Relevans i samfunnsfag

Jeg stilte mine informanter spørsmålet: *”Slik læreplanen i samfunnsfag er i dag, synes du den legger til rette for tilpasning til den elevgruppen eller de forskjellige elevgruppene du underviser?”* Spørsmålet er interessant for å kartlegge hvordan informantene synes faget er å tilpasse til den elevgruppen de underviser, og da spesielt med tanke på å gjøre faget relevant for elevgruppen.

Bjørn mener at læreplanen slik den er i dag gir lærere stor frihet til å velge hvordan man kan jobbe med de ulike kompetansemålene, slik at man også kan ha forskjellige opplegg i forskjellige klasser hvis man ser et behov for det. Camilla forteller at hun underviser samfunnsfag i en klasse med bare gutter og kan derfor se for seg at noen områder av læreplanen hadde vært mer relevant og at man hadde fått en mer fruktbar diskusjon i en klasse bestående av både jenter og gutter eller en klasse med kun jenter. Hun nevner som eksempel hovedområdet individ, samfunn og kultur, som hun hadde hatt utfordringer med å gjøre relevant for sin elevgruppe. Camilla synes områder som internasjonale forhold er greit å gjøre relevant så lenge man holder det dagsaktuelt. På den måten får man med flere av elevene, hevder Camilla.

Lene er i utgangspunktet inne i en diskusjon angående mulighetene for yrkesretting i samfunnsfag når hun glir over i en diskusjon om fagets relevans:

Lene: Det å yrkesrette er en ting, men en annen ting er å tilpasse elevene og ta inn deres erfaringer og tanker om temaene. Det er også en måte å tilpasse på. [...]så da er det noen temaer, for eksempel internasjonale forhold, som bare er noe som det er viktig at de forstår fordi vi lever i det samfunnet som vi gjør. Da har det en egenverdi, tenker jeg.

Intervjuer: Mhm. Slik læreplanen i samfunnsfag er i dag, synes du den legger til rette for tilpasning til de forskjellige elevgruppene du underviser?

Lene: [...] jeg synes samfunnsfaget generelt er et bra fag som det er enkelt å tilpasse. Ja, det synes jeg. Og da er dialogen og samtalen i klasserommet ganske viktig synes jeg, for å kunne få med seg alle.

Anne er enig med Lene i at samfunnsfaget slik det er i dag legger godt nok til rette for at man kan gjøre faget relevant for elevene:

Anne: Ja, jeg synes egentlig det. Fordi at disse temaene som blir tatt opp er kanskje det aller viktigste ved samfunnskunnskapen, [...] uansett hvilket nivå man ligger på, uansett hvilke ambisjoner man har tenker jeg, så passer disse temaene. For uansett så er man borger i et samfunn, i et lokalsamfunn, i et større samfunn og i et internasjonalt samfunn. Uansett hvilke ambisjoner og mål man har her i livet, rent yrkesmessig eller uansett så tenker jeg at dette treffer alle. Så må [...] man bare bruke måla på en sånn måte at man tilrettelegger til den gruppa man har. [...] dette er jo temaer som er fryktelig viktig uansett hvem man er, hva man utdanner seg til, hvilken erfaringsbakgrunn man har og hvor man kommer fra.

Lene påpeker samtidig at noen av kompetansemålene kan være veldig utfordrende for elevene: *”de [som lager læreplanen] setter jo mål som ikke engang politikerne egentlig klarer, som disse her 15-16 åringene skal gjøre. Så det kan man jo stille spørsmål ved. De går litt høyt ut, det gjør de.”*

Gleder og utfordringer med undervisning i samfunnsfag

Jeg ville undersøke hva mine informanter så som gleder og utfordringer ved å undervise i samfunnsfag. Flere av informantene er inne på svar som kan være generelle for flere fag, eksempelvis å se fremgang hos elevene. Jeg har valg å utelate disse og bare trekke fram svarene som kan knyttes direkte til samfunnsfag. Det viste seg etter hvert at det informantene så på som gleder og utfordringer i faget, ofte kan knyttes til hvor enkelt eller utfordrende de syntes det var å få elevene til å se relevansen av faget.

For Bjørn er det en glede når han kan gjøre elevene: *”oppmerksomme på ting i livet som på en måte bare har vært der, som de ikke har tenkt over før”* og at spesielt samfunnsfaget legger gode muligheter for dette. Både Lene og Gerd tenker i samme bane som Bjørn når de

snakker om hva som er gleder for de med undervisningen i samfunnsfag. Lene sier at for henne er det en glede å: *”kunne bidra til at elevene følger med og blir bevisste og nysgjerrige på hva som skjer i samfunnet rundt dem.”* For Gerd er det en glede å gjøre elevene i stand til å se en sak fra to sider, for som hun sier: *”Det å gjøre elevene i stand til å se flere sider av en sak det er noe av det viktigste for meg som lærer og samfunnsborger i forhold til at jeg har tru på at disse elevene, ikke bare skal bli tømrere eller rørleggere, men de skal bli kanskje fedre, de skal bli arbeidstakere, kollegaer og de skal bli samfunnsborgere. Så jeg ser det som en del av mitt samfunnsoppdrag.”*

Både Camilla og Anne knytter gleder ved undervisningen til å se engasjementet som kan komme fram hos elevene. Anne utdyper:

Anne: [...] og når du da virkelig treffer elevene, så er de jo så aktive og engasjerte. Og det gleder meg veldig når jeg ser engasjert ungdom, som engasjerer seg på vegne av seg sjøl som individ i samfunnet og som framtidig arbeidstaker. [...] så samfunnsfag er jo det faget jeg synes er morsomst og undervise i på grunn av at vi har så utrolig tett dialog og det er så muntlige timer. Det er så engasjerende timer i forhold til andre fag da, der du kanskje må lese mer og skrive mer enn det du kan legge opp til i samfunnsfag.

Det flere av informantene trekker fram som de største gledene ved undervisningen i samfunnsfag er når de kan få elevene interessert og engasjert i faget, både som elev i dag, men også som framtidig samfunnsborger. Når jeg stiller informantene spørsmålet om hva de ser som utfordringer med undervisningen i samfunnsfaget, er det mye av de samme svarene jeg får, men denne gangen med negativt fortegn.

Gerd påpeker at hun opplever utfordringer med undervisningen når elevene er ensrettet i sin innhenting av informasjon. Gerd sier: *”veldig mange ungdommer[...] leser bare en eller annen tabloidavis. Det ser jeg som en utfordring, at de ikke har vanen hjemmefra og at det ikke er vanlig blant kameratene og gjøre annet enn å bare se på VGTV og tro at da er det sånn. Det ser jeg som en klar utfordring og utvide horisonten. [...] Det er et lite hinder å komme over. Ikke for alle elever, men for veldig mange egentlig.”*

Både Anne og Lene ser det som en utfordring hvis de har elever som ikke er så veldig interesserte. Anne: *Utfordringer er hvis du har klasser eller elever som ikke er så veldig interessert i å bidra muntlig, fordi dette er et veldig muntlig fag [...] og du kan på en måte ikke drive samfunnsfaget uten å ha med deg klassen og at de gir deg noe tilbake. [...] utfordringen er det der engasjementet. Hvis du ikke har det, så er det vanskelig å drive **god** undervisning i samfunnsfag.* Lene er også inne på dette med interesse, men knytter det mer til det tematiske i faget og sier: *[...]det utfordrende er kanskje hvis det er elever som på en måte overhodet ikke "Nei, politikk er ikke moro". Men en utfordring kan alltid være spennende hvis man kan få snudd det synet, eller snudd den første oppfatningen da.* Lene ser også andre aspekter ved undervisningen i samfunnsfaget som kan være utfordrende:

Lene: *[...] i en del klasser så er det en del fordommer rett og slett. Du må trykke litt på noen punkter, det kan gå på homofili, det kan gå på kulturer. [...] alt som er annerledes kan være skummelt, men da er det vel så viktig med samfunnsfaget. Det å bryte ned fordommer når det kommer til en del som kan virke litt skummelt for noen. [...] du kan møte holdninger om at "dette er ikke noe vi trenger å tenke på – vi har det bra i Norge". Og å da kunne bryte det ned og faktisk se at vi spiller en rolle i verdenssamfunnet og hvorfor gjør vi det? Altså, det her er ting som er litt ukjente for elevene, men kjempeviktig at de kan lære om. For de skal støtte oppunder dette her i det demokratiet vi lever i.*

Lene er i resonnementet ovenfor også inne på hva som er særegent for samfunnsfaget, som er et fag som *"trykker litt på noen punkter"* og *"bryter ned"* eller utfordrer fordommer. Både Camilla og Håkon gjør som Lene i utdraget over og går mer direkte inn i faget og trekker fram eksempler som de synes kan være utforende. Camilla mener det store tilfanget av begreper man skal igjennom kan være nedtrykkende for de svakere elevene. Håkon ser det som en utfordring at en stor del av pensum er veldig konkret kunnskap som de vil få brukt for, men ikke på det tidspunktet de er i livet sitt når de lærer det. Han eksemplifiserer: *"Innenfor området politikk og demokrati for eksempel så er det en del av de tinga der[...] for eksempel hvordan stortinget jobber. [...] selvfølgelig, noen få av de vil bli politikere, men å forklare hvordan stortinget jobber i komiteer og hvordan forslag går frem og tilbake, det er en av de tyngste delene og det er der man kanskje oftest som lærer føler at man stanger litt i veggen."*

5.4 Didaktisk fantasi

Jeg ville undersøke både hva informantene assosierte med begrepet didaktisk fantasi og om de benyttet seg av didaktisk fantasi i sin undervisning. For å få svar på det første, spurte jeg informantene direkte. For å undersøke bruk av didaktisk fantasi i undervisningen, presenterte jeg informantene for et kompetansemål og stilte spørsmål om hvordan de ville arbeidet med kompetansemålet i sine klasser.

5.4.1 Oppfatninger av begrepet

Jeg stilte alle mine informanter spørsmålet *”Hvis jeg sier begrepet didaktisk fantasi til deg, har du noen formening om hva som kan ligge i det?”* Didaktisk fantasi viste seg å være et begrep som alle informantene hadde en formening om, uten at de alle nødvendigvis hadde tenkt igjennom begrepets betydning tidligere. Didaktisk fantasi viste seg også å være et begrep som alle informantene hadde en ganske lignende oppfatning av.

Både Anne, Lene og Gerd forklarer didaktisk fantasi ved å benytte seg av ordet ”kreativitet” og samtlige informanter er i forbindelse med didaktisk fantasi, inne på metodevariasjon. Lene eksemplifiserer hva hun mener med didaktisk fantasi og viktigheten med metodevariasjon:

Lene: Du må ikke ha ett skjema, én måte å gjøre undervisningsopplegget på fra uke til uke, men at du faktisk varierer. Og at du kan bruke både litteratur, du kan bruke musikk, du kan bruke tv eller film, du kan bruke rollespill, du kan bruke elevene. Altså at man bruker alle de mulighetene man har.

Variasjon og didaktisk fantasi henger i følge Lene tett sammen. Camilla inkluderer i tillegg til metodevariering også metodefrihet som en del av begrepet didaktisk fantasi og påpeker at for henne handler didaktisk fantasi om *”[...] den friheten jeg har til å velge de metodene jeg mener passer for elevene mine. At jeg prøver å komme opp med inspirerende og morsomme og fantasifulle opplegg.”* Camilla påpeker likevel at det er ikke alltid undervisningen blir like fantasifull, selv om fantasifulle opplegg er ønskelig.

Anne fremhever at for henne handler didaktisk fantasi også om elevenes medbestemmelse. Det er viktig å se elevene som ressurser og få de med i bestemmelser om valg av

arbeidsmetoder, sier hun, og nevner samtidig at i samfunnsfaget spesielt ligger det mange didaktiske muligheter for variasjon og fantasifulle opplegg.

Didaktisk fantasi handler i følge flere av informantene også om mer enn å variere arbeidsmetodene man benytter seg av. Både Håkon, Bjørn, Lene og Gerd peker på at didaktisk fantasi for dem handler om å tenke ut **nye** og annerledes måter å arbeide med lærestoffer på. Håkon utdyper videre:

Håkon: [Å] ha evnen til å bryte ut av et mønster som man bruker eller som man har tilegnet seg fra andre kolleger eller om det så er tidligere lærere eller hva det nå er. Å eksperimentere, det er det jeg tenker.

Intervjuer: Eksperimenterer du i dine klasser?

Håkon: Jeg eksperimenterer. At man ser at det ligger en pedagogisk merverdi i det [å eksperimentere] og derfor tenke at "vi prøver" også kan det bli en suksess. Det synes jeg er viktig.

5.4.2 I undervisningen

Det er en kjensgjerning at lærer og andre eksempelvis i en intervjusituasjon kan si at de faktisk gjør ting i undervisningen sin, som de i virkeligheten ikke gjør, eller ikke gjør i like stor grad som de sier at de gjør. Siden denne undersøkelsen ikke benytter seg av observasjon som hovedmetode eller supplerende metode, er det vanskelig med sikkerhet å kunne svare på om det informantene sier at de gjør, faktisk er det de gjør. Det nest beste kan derfor være å presentere informantene for et vilkårlig kompetansemål fra faget og spørre de hvordan de ville arbeidet med dette kompetansemålet i sine klasser. Jeg spurte derfor informantene: *Et av kompetansemålene i samfunnsfag, under hovedområdet "internasjonale forhold", er at elevene skal kunne "Finne eksempler på ulike typer konflikter og menneskerettighetsbrudd og drøfte hva FN og andre internasjonale aktører kan gjøre". Hvordan ville du tilpasset dette kompetansemålet til dine ulike elevgrupper?*

Gerd sier at hun har arbeidet med dette kompetansemålet ved å benytte seg av diskusjon og film i undervisningen, og tilføyer også: *"jeg føler at jeg legger til mye, sann som du sa i sta, litt sånne kreative måter å se og tenke på da. Man kan ikke lese seg til den forståelsen bare ved å lese læreboka, det kan man ikke. Jeg synes ikke det"*

Anne ser for seg dramatisering og bruk av case som gode arbeidsmetoder under dette kompetansemålet. For at elevene skal, som hun sier: *”kjenne på huden hva det vil ha å si. Jeg tror bare det å lese om det og se noen dokumentarer og ting om det målet der, det funker ikke. For man ser dette her på dagsrevyen og nyhetene hver eneste dag, og det bare går hus forbi. Så jeg tror der må man virkelig finne undervisningsmetoder som gjør at dette går rett hjem til dem. [...] Altså sette dem inn i situasjonene.”*

Både Håkon og Camilla gir mulige fremstillinger av arbeid med kompetansemålet basert på grad av måloppnåelse og de begge presenterer en mulig arbeidsmåte for de med lavere grad av måloppnåelse og for de med høyere grad av måloppnåelse. Begge to foreslår en løsning der de som ligger over middels måloppnåelse kan gjøre mye av arbeidet med å finne frem til konflikt og menneskerettigheter selv ved å benytte seg av internett. Mens de som ligger under middels måloppnåelse får en mer trinnvis veiledning av lærer.

5.5 Intervju med FYR-koordinator

I dette delkapittelet presenteres mitt intervju med en FYR-koordinator. Hva en FYR-koordinator er og hva han eller hun arbeider med, er nærmere beskrevet i kapittel 1. Som tidligere nevnt (kapittel **Error! Reference source not found.**) eksisterer det per i dag ikke egen FYR-koordinator i samfunnsfag. Likevel ville jeg gjennomføre et intervju med en FYR-koordinator, både for å høre hennes tanker om FYR-prosjektet generelt og hennes oppfatning om innholdet i begrepene: yrkesretting og relevans. Dessuten så jeg det som en ekstra kilde til informasjon om FYR-prosjektet, da det er varierende tilfang av informasjon og hente andre steder.

Intervjuet ble gjennomført med en FYR-koordinator med fylkesansvar for norskfaget. Hun har jobbet som FYR-koordinator siden prosjektet startet opp, høsten 2011. Hun er utdannet adjunkt og har undervist i grunnskolen i 12 år og fire år på videregående. Hun har flere års undervisningserfaring i samfunnsfag, men underviser ikke i faget i dag. Jeg var interessert i å høre hva hun selv la i begrepene i FYR:

Intervjuer: Y- en står jo for yrkesretting, hva legger du i det begrepet?

FYR-K: Jeg tenker alltid eleven og på en måte at den skal forstå hensikten med faget ut ifra det de utdanner seg til å bli. At de klarer å se nytteverdien av for eksempel norsk eller samfunnsfag og se at de trenger det i videre yrke. At vi spisser de mot den utdanningen de tar.

FYR-koordinatoren er også veldig opptatt av å få fram betydningen av R- en (relevans) i FYR, som hun selv mener at ofte blir litt glemt bort:

Intervjuer: Vil du utdype hva du legger i R- en?

FYR-K: Relevans, da tenker jeg den aldersgruppa de er i nå og alt som er relevant, alt som er viktig for dem som ungdommer som er med på å forme dem som voksne. [...] at det skal føles nært og viktig for dem.

Selv om informanten er koordinator for norskfaget, har hun selv tidligere undervist i samfunnsfag, så jeg ville derfor også benytte anledningen til å stille henne noen spørsmål angående FYR og samfunnsfag:

Intervjuer: Påvirker mangelen av FYR-koordinator i samfunnsfag, fokuset på yrkesretting i det faget?

FYR-K: Jeg tror ikke det, men da må jeg også si hvorfor. Vi har veldig få rene samfunnsfaglærer på skolen her. Veldig mange av dem har enten norsk eller engelsk også og har forhåpentligvis den FYR-metodikken og FYR-tankegangen innarbeida der og tar med seg det inn i samfunnsfaget.

Hun påpeker også at mange av lærerne jobber tverrfaglig og at de dermed ikke ser det enkelte fagets kompetansemål isolert fra andre fag. Dette skaper en større helhet og gir også større muligheter for både yrkesretting og relevans.

FYR-K: [...]jeg ser gjerne at det [samfunnsfaget]skulle vært yrkesretta, at det skulle vært FYR det og, men jeg tror man har løst det på en grei måte, i hvert fall her på huset [skolen]. At det kommer litt naturlig.

Intervjuer: Kunne du tenke deg at det hadde vært på en annen måte på en ren studiespesialiserende skole?

FYR-K: Ja, det tror jeg nok. [...] På en ren studiespesialiserende skole så tror jeg nok at det kanskje ikke kommer så naturlig.

FYR-koordinatoren ser at det hadde vært en fordel med egen koordinator for samfunnsfaget. Likevel mener hun ikke at det hindrer yrkesrettingen i samfunnsfag på **den** skolen. Hun understreker også at mye av grunnen til at man ikke ser et større behov for egen FYR-koordinator i samfunnsfag, kommer av skolens organisering der programfaglærere og fellesfaglærere har tette samarbeid: ”De [fellesfaglærerne] snakker med programfaglærere hver dag og de samarbeider om de samme elevene. Så mye ligger i organiseringa, at vi får en del gratis der.”

Informanten er som nevnt FYR-koordinator for norskfaget, og deler gjerne tips til hvordan de arbeider med FYR i norsk. Hun forteller blant annet at når det gjelder FYR, så kan man på sett og vis både få i pose og sekk. Man kan både få yrkesretting samtidig som man kan beholde det som er fagets egenart. Det ene trenger med andre ord ikke nødvendigvis å gå på bekostning av det andre. For eksempel så har de i norsk laget en plan med fargekoordinering av kompetansemålene, der rød for eksempel er kompetansemål som er vanskelig å yrkesrette, mens grønn er kode for kompetansemål som lett lar seg yrkesrette. FYR-koordinatoren utdyper hvordan dette muligens kunne fungert i samfunnsfag:

FYR-K: [...]det er en god del av samfunnsfaget som kan og bør yrkesrettes hvis vi ser på Y-en [yrkesretting]. Og hvis vi ser på R-en [relevans], så ligger det også mye som er knytta til samfunnsfag og som er knytta til dem sjøl som ungdommer i verden i dag. For eksempel utforskeren, det hovedområdet der med for eksempel å formulere en samfunnsfaglig problemstilling og skrive en drøftende tekst, så er den kanskje litt langt fra Y-en, men den er veldig nærme R-en i FYR. Og sånn kan vi gå gjennom hele læreplanen og finne at vi egentlig kan knytte den til både Y-en og R-en eller en av delene

5.6 Oppsummering

Dette kapittelet har presentert en mest mulig direkte gjengivelse av informantenes svar på intervju spørsmålene. Valget med å bare beskrive hva informantene sier er bevisst, da jeg i

neste kapittel vil drøfte disse utsagnene opp mot teorien presentert i kapittel **Error!**

Reference source not found..

Oppfatninger av kunnskap i samfunnsfag: Oppfatningen av kunnskapsinnholdet i samfunnsfag kan på mange måter ses som hva som er særegent med samfunnsfaget. Hvorfor trenger elever i den norske skolen i dag å ha et fag som samfunnsfag? I følge informantene kan kunnskapsinnholdet i samfunnsfag være flere aspekter ved faget. Det informantene trekker fram som spesielt og hva de anser som samfunnsfagets kunnskapsinnhold er de drøftingsmulighetene faget gir muligheter for. I tillegg er samfunnsfaget et dannelsesfag som forbereder elevene på å være delaktige og bevisste samfunnsborgere, både i dag og i fremtiden. Samfunnsfaget er også et fag som inneholder en del konkret kunnskap om samfunnet og samfunnsfaglige begreper. Kunnskapsinnholdet i samfunnsfag handler for alle informantene om mer enn bare faktakunnskaper.

Alle informantene ser nytteverdien av samfunnsfaget. Den konkrete nytten som man eksempelvis kan benytte seg av hvis man kjenner sine rettigheter som forbruker. Men også den mer abstrakte eller menneskelige nytten ved å skape fremtidens samfunnsborgere. Alle informantene mener elevene har nytte av samfunnsfaget i alle fall til tider. Flere nevner at en viktig grunn er fordi de mener faget har en praktisk nytteverdi for elevene, ved at mye av det de lærer i samfunnsfag er ting de får brukt for i hverdagen. Informantene er litt mer delt angående deres oppfatning av om elevene ser hensikten med faget, og mener dette for mange elever kan være vanskeligere å oppfatte enn nytten.

Når det gjelder fagets balanse mellom muligheter for argumentasjon og tilføring av fakta, mener flere av informantene at dette er opp til hva du selv gjør ut av faget og hva du vektlegger. To av informantene påpeker at de ikke ønsker at kompetansemålene konkretiserer mer drøfting, både fordi det er vanskelig å se hva man skulle tatt ut og fordi det kan føre til at noen elever som ikke er komfortable med argumentasjon, faller av.

Yrkesretting og relevans i samfunnsfag:

Yrkesretting: Alle informantene sier at de til en viss grad arbeider med yrkesretting i samfunnsfaget, det er likevel forskjell på hvor mye fokus de ulike informantene har på yrkesretting i samfunnsfagstimene. Alle informantene trekker fram hovedområdet arbeids- og næringsliv og sier at de yrkesretter når de arbeider med kompetansemålene under dette

hovedområdet. Informantene er relativt enige om at det ikke trenger konkretiseres mer yrkesretting i læreplanen.

Relevans: De fleste informantene synes det er greit å gjøre samfunnsfaget relevant for de forskjellige elevgruppene de underviser, både med tanke på yrkesvalg men også med tanke på å knytte fagstoffet til elevenes hverdag. Noen informanter trekker likevel fram at det er forskjell på hvor enkelt det er å gjøre de ulike hovedområdene relevante og at noen av kompetansemålene kan være veldig utfordrende for elevene.

Informantenes oppfatning av gleder i samfunnsfag kan på mange måter knyttes til informantenes oppfatning av fagets kunnskapsinnhold. Informantene opplever gleder med undervisning i samfunnsfag når de kan bidra til å gjøre elevene bevisste på områder av samfunnet de ikke har visst om tidligere. Gleder opplever også ved å være med på å utvikle elevens evner til drøfting og å se flere sider av en sak, i tillegg til å gjøre elevene interessert, engasjert og nysgjerrige på samfunnet rundt seg. For informantene er utfordringer med undervisningen i samfunnsfag hvis man har elever der det er vanskelig å vekke en interesse og engasjement for faget og elever som ikke vil eller tørr bidra muntlig. Det kan også være utfordrende å få elever til å benytte andre kilder til informasjon enn de de er vant med. Noen av kompetansemålene og begrepene det er forventet at elevene skal kunne, kan også være en utfordring.

Didaktisk fantasi: Begrepet didaktisk fantasi var et begrep informantene hadde en noenlunde lik oppfatning av. For informantene innebærer didaktisk fantasi å være kreativ ved bruk av undervisningsmetoder og å prøve noe nytt og annerledes i undervisningen. Konkret kan dette bety å benytte case, rollespill eller å sende elever på bedriftsbesøk.

Intervju med FYR-koordinator: FYR-koordinatoren mener en egen koordinator for samfunnsfaget hadde vært positivt, men tror ikke mangelen på egen FYR-koordinator i samfunnsfag påvirker yrkesrettingen i faget. Hun understreker at dette mener hun fordi skolen hun arbeider ved har få rene samfunnsfaglærere og lærerne vil dermed dra med seg FYR-tankegangen fra de andre fellesfagene de underviser i.

6 Tolkning av funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte undersøkelsens funn som ble presentert i forrige kapittel, opp mot teorien presentert i kapittel 2 og kapittel 3. Som nevnt har naturlig nok mye blitt kuttet ut fra intervjuene og jeg har her valgt ut det jeg ser som mest relevant som kan knyttes til teorien og belyse oppgavens overordnede problemstilling: *Hvordan oppfatter*

samfunnsfaglærere fagets kunnskapsinnhold og mulighetene for å yrkesrette faget?

Kapittelets inndeling er løst basert på en kobling av studiens problemstilling og kategoriene fra forrige kapittel. Til forskjell fra forrige kapittel vil ikke spørsmålene beskrives individuelt. Noen deler av analysen vil være lengre og mer drøftende enn andre. Kapittelet starter med en drøfting av hvordan informantenes oppfatning av fagets kunnskapsinnhold kan tolkes.

Deretter presenteres informantenes oppfatning av fagets muligheter for yrkesretting og å gjøre faget relevant, etterfulgt av en diskusjon om funn knyttet til didaktisk fantasi. Det bør også understrekes at funnene som her presenteres gjelder kun for studiens informanter og er ikke nødvendigvis gjeldende for alle lærere i samfunnsfag.

6.1 Oppfatninger av fagets kunnskapsinnhold

Oppfatninger av fagets kunnskapsinnhold vil inneha hovedvekten i dette tolkningskapittelet (som det også har hatt i teori- og analysekapitlene). Dette delkapittelet vil presentere hvordan informantene oppfattet samfunnsfagets kunnskapsinnhold og hvilke utfordringer som gjorde seg gjeldende i den sammenheng.

Det viste seg at flere av informantene hadde vanskeligheter med konkret å kommunisere sin oppfatning av samfunnsfagets kunnskapsinnhold. Det er kanskje ikke så overraskende. Som vist i teorikapittelet har samfunnsfaget blant annet blitt kritisert for å ha en uklar faglig profil og en tendens til å bli et oppsamlingsfag (Børhaug, 2005). Dette kan også komme av at samfunnsfaget er et fag som består av en samling av flere universitetsfag og en utfordring ved faget ligger kanskje nettopp i det som Lene uttrykte: *[...] det er mange sider av faget fordi det er såpass bredt, det er veldig stort [...]*. Et stort fag som kan være preget av en uklar profil, vil jeg påstå at kan trenge hjelpemidler for å kategorisere fagets kunnskapsinnhold. Hvis lærerne har en tydelig forståelse av fagets kunnskapsinnhold, kan dette føre til mer gjennomtenkte og begrunnede undervisningsopplegg. Det nærmeste vi kan komme slike kategorier i samfunnsfaget i dag er Dag Fjeldstads åtte komplekse fagferdigheter, som kan

legge et grunnlag for å forklare hva som er samfunnsfagets kunnskapsinnhold. Likevel forsto jeg at en slik kategorisering ikke er innarbeidet hos informantene og deres oppfatning av fagets kunnskapsinnhold virket basert på personlige meninger. Denne mangelen på konkrete ord for å kommunisere samfunnsfagets kunnskapsinnhold sammenfaller med Judith Langers etterspørsel etter *kommunikative signal* som kan benyttes for å konkretisere fagets ulike kunnskapskategorier (Langer, 1997). Informantenes problemer med å gi konkrete svar på samfunnsfagets kunnskapsinnhold kan også knyttes til det Gustavsson kaller *taus kunnskap*. Taus kunnskap innebærer at man ikke har ord for kunnskapen man sitter inne med. Taus kunnskap kan altså bety at vedkommende vet mer enn han eller hun kan gjøre rede for (Gustavsson, 2001). Det kan derfor som nevnt i forrige kapittel, være vanskelig for informantene å gi et svar på samfunnsfagets kunnskapsinnhold som både er konkret og utfyllende. Og mitt inntrykk fra intervjuene er at informantene nok har en mening om fagets kunnskapsinnhold, men at denne kunnskapen kan være av taus art.

Spørsmålet som ble stilt informantene lød som følger "*Hvordan ville du definere kunnskapsinnholdet i samfunnsfag?*" Spørsmålet la sånn sett ingen føringer for hvordan informantene var forventet å skulle oppfatte verken kunnskap i samfunnsfag, eller fagets kunnskapsinnhold. På tross av at denne oppgaven påstå at informantene mangler felles kommunikative signaler for å omtale samfunnsfagets kunnskapsinnhold, hadde flere av informantene lignende oppfatninger av hva som kan være kunnskap i samfunnsfag, uten at de nødvendigvis har et felles språk som kan uttrykke dette (jmf. taus kunnskap). Flere av studiens informanter mener kunnskap i samfunnsfag i hovedsak er å lære seg hvordan man blir en demokratisk medborger både i dag og i fremtiden. Her sammenfaller med andre ord informantenes syn på kunnskap og læring, slik at skillet mellom de to ikke benyttes i praksis av informantene. Skillet mellom kunnskapssyn og læringssyn blir kun på et analytisk plan, slik Koritzinsky også påpeker (Koritzinsky, 2006).

Fokuset på å være en demokratisk medborger både i dag og i fremtiden viser hvordan informantene fremhever den kunnskapsformen Aristoteles kalte *fronesis*. Basert på informantenes svar i denne undersøkelsen, kan det også virke som at kunnskap som kan betegnes som *fronesis*, er den mest fremtredende kunnskapsformen i samfunnsfaget, eller den kunnskapsformen som informantene vektlegger i størst grad. Dette kom også frem da jeg stilte informantene spørsmålet om samfunnsfaget legger godt nok til rette for muligheter for argumentasjon, eller om det blir et fag som er mer preget av tilføring av fakta. Anne uttrykker

at *"det er jo det du gjør det til sjøl det"*, er et syn som flertallet av informantene støtter opp om. Informantene oppfatter altså at læreplanen og dens kompetansemål i utgangspunktet legger godt nok til rette for mulighetene for å la elevene diskutere i timene. Man kan dermed spørre seg om det ikke er slik at avhengig av hvilken lærer man har, kan det bli veldig tilfeldig hvor mye diskusjon elevene driver med i de forskjellige samfunnsfagstimene? Likevel inneholder mange av kompetansemålene formuleringen *"drøft"*, som tilsier at man skal arbeide med drøfting og diskusjon. Gustavsson stiller spørsmålet når det gjelder fronesis: *"Hvordan lærer man noen å bli et godt menneske?"* (2001). Å være et godt menneske betyr i denne sammenheng å støtte opp om verdiene i samfunnet og å være en samfunnsborger. Å øve på argumentasjon og å la elevene få diskutere ulike emner slik at de kan se flere sider av en sak, kan være en metode for å la elevene utvikle dette. Dette stemmer overens med Ira Shor sitt syn på at elever kun gjennom aktiv læring kan utvikle demokratiske handlemønstre, heller enn å være en passiv elev som venter på å bli fortalt hva som er rett og galt (Shor, 1992). Det virker altså som om fronesis *kan* utvikles i samfunnsfagstimene, for eksempel gjennom arbeid med argumentasjon, men det kan i stor grad bli opp til hvordan den enkelte lærer legger opp timene. Anne fremstiller dette poenget på en treffende måte: *"Du kan godt stå å messe med ei bok og bare svare på spørsmål i boka [ler], men de temaene som blir tatt opp her har jo enorme diskusjonsmuligheter."* Anne sier selv at hun jobber mye med diskusjon i sine timer.

Selv om det som kan kategoriseres som fronesis- kunnskap altså framheves av et flertall av informantene, er det likevel to av dem som understreker at de ikke ønsker en læreplanendring som legger inn flere kompetansemål som inneholder drøfting. Dette stemmer overens med Utdanningsforbundets oppfordring mot enda mer fokus på drøfting i faget, med begrunnelse i at man også må bevare fagets faglige kunnskaper ([http: Utdanningsforbundet](http://Utdanningsforbundet.no), 2013). Håkon påpeker blant annet at *"det er jo såpass mye fakta som må tilføres.."* og at han dermed ikke ser hvordan man skulle innført enda mer drøfting uten å utvide faget samtidig. Håkon omtaler her det som kan ses som balansen mellom episteme- og fronesis- kunnskap i samfunnsfag. Epistemisk kunnskap er, som forklart i teorikapittelet, det som kan karakteriseres som fagets faktakunnskaper. Hva som er fakta er likevel gjenstand for diskusjon og kanskje spesielt i et fag som samfunnsfag der det ikke alltid er like enkelt som i et fag som matematikk, og se hva som er fakta og hva som eksempelvis er påstander. Likevel er det vanskelig å si om for eksempel god dømmekraft må fungere som et utgangspunkt for å kunne benytte seg av konkrete kunnskaper i konkrete situasjoner, slik Gustavsson hevder (2001), eller som

læreplanen uttrykker at kunnskap om samfunn og politikk er en forutsetning for demokratisk deltagelse ([http: Læreplan i samfunnsfag, 2013](http://Læreplan%20i%20samfunnsfag%202013)). Denne uvissheten om hvem som legger grunnlaget for den andre viser at samfunnsfaget er et fag som bør bestå av både episteme- og fronesiskunnskap.

På bakgrunn av denne fremstillingen av teori og data fra intervjuene kan man tolke det som at samfunnsfagets hovedvekt ligger på kunnskapsformen *fronesis*. Likevel er et pressende spørsmål: Hva ville egentlig samfunnsfaget vært uten kunnskap som episteme og *techne*? Med andre ord: hva ville samfunnsfaget være uten: kunnskap om hvordan samfunnet fungerer, hvordan man stemmer ved valg, hva det vil si å ha ytringsfrihet, hvordan man argumenterer for det man mener er riktig og viktig, også videre? Argumentasjon blir som nevnt trukket frem av flertallet av informantene som noe som er spesielt viktig i samfunnsfaget. Å argumentere er en ferdighet som er spesielt tett knyttet opp mot to av fagets grunnleggende ferdigheter: muntlige ferdigheter og ferdigheten ”å kunne skrive”. Mens det elevene forhåpentligvis får ut av å argumentere kan karakteriseres som *fronesis*, kan argumentasjon som metode knyttes til kunnskapsformen *techne*. *Techne* er som vist i teorikapittelet ikke et mål i seg selv, men kan fungere som et verktøy, instrument eller middel til for eksempel å løse en oppgave (Gustavsson, 2001). Jeg vil derfor støtte opp under en tolkning presentert av Gustavsson om at de tre kunnskapsformene ikke utelukker hverandre, men heller at de forutsetter og beriker hverandre (Gustavsson, 2001). Samfunnsfaget slik det er i dag innehar alle de tre aristoteliske kunnskapsformene og slik bør det også være.

Måten informantene svarer om fagets kunnskapsinnhold antyder et bredt kunnskapssyn. Dette brede kunnskapssynet stemmer overens med det brede kunnskapssynet Koritzinsky mener eksisterer både i samfunnsfaget og i den norske skole generelt (Koritzinsky, 2006). Likevel kan kunnskapsbegrepet i samfunnsfag oppfattes på en snevrere måte, noe som *kan* være på grunn av mangelen på kommunikative signaler. En av informantene, Gerd, uttrykker et snevrere syn på begrepet kunnskap. Hun ble på samme måte som de andre informantene stilt spørsmålet: ”Hvordan ville du definere kunnskapsinnholdet i samfunnsfag”. Gerd tolket dette spørsmålet på annerledes enn de andre informantene. Kunnskapsinnholdet i samfunnsfag knyttes av Gerd til den aristoteliske *epistemiske* betydningen av begrepet, altså kunnskap kun som faktakunnskap (Gustavsson, 2001). Men selv om Gerd selv har en snever oppfatning av selve kunnskapsbegrepet, stemmer dette ikke overens med det hun mener fagets innhold bør være. Gerd utdyper: [...] *den likeverdigheten mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger*.

Jeg ser det så nær sammenheng at jeg synes det er litt vanskelig å trekke ut ren kunnskap fordi det henger sammen med ferdigheter. Altså, kunnskap om kommunikasjon er jo en ting, men hvis du ikke kan kommunisere så hjelper det jo lite å ha kunnskapen.” Denne mangelen på kommunikative signaler viser her hvordan samtaler om kunnskap kan føre til forvirring, noe som kan være med på å videreføre fagets uklare faglige profil.

Hvordan samfunnsfagets kunnskapsinnhold oppfattes av informantene kan også tolkes gjennom hva informantene oppfatter som hensikten med faget og fagets nytteverdi. Ethvert fag må kunne begrunne sin plass i skolen (Sjøberg, 2007) og en vanlig måte å begrunne et fag på er som vist i teorikapittelet ut ifra et dannelses- eller nytteperspektiv. Som vist i teorikapittelet kan man knytte fronesis til dannelsesperspektivet, mens nytteperspektivet på mange måter er en blanding av episteme og techne. Flertallet av informantene forklarte fagets kunnskapsinnhold i termer som kan tolkes som og knyttes til fagets dannelsesaspekt, samtidig som nytteaspektet ble trukket inn. Lene uttalte for eksempel hva hun ser som viktig med samfunnsfaget: *[...] å bli demokratiske borgere og forstå den verden vi lever i og [...] vite både hvilke rettigheter og plikter de har og hvorfor.*” Hun inkluderer her både fagets dannelsesperspektiv gjennom *”å bli demokratiske medborgere”*, men også nytteperspektivet gjennom *”vite både hvilke rettigheter og plikter de har”*. Gustavsson hevder det er kunnskapens nytteverdi som har blitt framhevet de siste årene (2001). Selv om alle informantene ser fagets nytteverdi, mener likevel flertallet at fagets hovedvekt ligger på dannelsesperspektivet, slik også blant andre Børhaug mener (2005). Informantenes syn på balansen mellom fagets dannelses- og nytteverdi stemmer således ikke overens med Gustavssons påstand om at nytten har fått forrang.

6.1.1 Er kunnskap i samfunnsfag det samme som kunnskap i andre fag?

Informantenes syn på om kunnskap i samfunnsfag er det samme som kunnskap i andre fag, er varierende. Camilla er klar på at hun mener kunnskap i samfunnsfag er noe annet enn kunnskap i andre fag. Camilla ser kunnskap i samfunnsfag som noe som er mer komplekst enn for eksempel kunnskap i matematikk og Anne synes samfunnsfaget er det viktigste faget og at det står i en særstilling når det gjelder: *”samfunnsdannelsen og bevisstgjøringen av seg selv og den rollen vi har i samfunnet.”* Synet på at samfunnsfag i en særstilling stemmer overens med Sjøberg som hevder at bak de ulike skolefagene ligger det svært ulike typer kunnskap og at det derfor er viktig at man som lærere er klar over at ulike fag på

grunnleggende måter faktisk er forskjellige (Sjøberg, 2007). Flere av informantene ser likevel at deler av kunnskapsgrunnlaget vil være det samme i flere fag. Lene påpeker blant annet at både samfunnsfaget i likhet med andre fag er modningsfag, samtidig som samfunnsfag også er et fag der elevene må *”kunne fakta”*. Dette stemmer overens med Fjeldstad sin syn på at hver fag har mer eller mindre særegne epistemologier (Fjeldstad, 2007a), eller syn på kunnskap. Fjeldstad presenterer et mer moderat syn enn Sjøberg og et syn som stemmer mer overens med informantenes syn. Man kan kanskje påstå at et fag som historie eksempelvis har en epistemologi som ligger nærmere samfunnsfaget enn matematikk. Likevel har informantene også her problemer med å uttrykke konkret hva som er forskjellene. En av informantene uttrykte eksempelvis: *”jeg vil tro at det er særegent, på sin egen måte.”* Det ligger altså en visshet blant informantene om at samfunnsfaget nok i hvert fall på noen områder er annerledes enn andre fag vi har i skolen, men begrunnelsene blir likevel generelle og bærer preg av mangelen på et felles språk som kan kommunisere samfunnsfagets særegenhet eller kunnskapsinnhold, og hvordan det skiller seg fra andre fag.

Alle informantene bortsett fra Gerd, som tolket *kunnskap* kun som faktakunnskap eller epistemisk kunnskap, mente kunnskap i samfunnsfag på en eller annen måte var noe annet enn kunnskap i andre fag. Som vist uttrykte Gerd likevel et bredt kunnskapssyn i måten hun formulerte seg på. En oppfatning av kunnskap kun som epistemisk kunnskap kan dermed tenkes å føre til at kunnskap oppfattes som noe av det samme i de forskjellige fagene, gjennom en tanke om at *”fakta er fakta”* på sett og vis. Denne mangelen på et felles språk som kan benyttes for å kommunisere om fagets kunnskapsinnhold kan derfor også føre til forvirring omkring hva som faktisk er samfunnsfagets kunnskapsinnhold og samfunnsfagets egenart. Likevel kan man tørre å påstå at de som jobber med faget og forholder seg til kompetansemålene i den daglige undervisningen, har en oppfatning av hva som er fagets egenart og kunnskapsinnhold, selv om denne oppfatningen kan være i kategorien taus kunnskap.

6.1.2 Implikasjoner for undervisningen

Alle informantene er av den oppfatning at måten de tenker om kunnskap på påvirker deres planlegging og undervisning i faget, selv om noen påpeker at de ikke har tenkt på det på den måten tidligere. Det at noen av informantene faktisk ikke tidligere har tenkt igjennom om deres kunnskapssyn påvirker deres undervisning, kan tyde på at kunnskapsinnholdet i

samfunnsfag virker abstrakt for informantene. Igjen kan det kan være vanskelig å sette konkrete ord på og derfor også vanskelig å ha begrunnede tanker om hvordan det kan påvirke undervisningen. Eller det kan være i en travel skolehverdag, at refleksjon omkring kunnskapsinnhold rett og slett ikke prioriteres. Camilla mener at å legge til rette for diskusjoner og meningsyttringer er viktig i samfunnsfag *”og det påvirker selvfølgelig planleggingen i samfunnsfag mye.”* Men uavhengig av hvor mye vi diskuterer informantenes oppfatning av kunnskapsinnholdet i samfunnsfag så er likevel det viktigste hva læreren faktisk gjør i undervisningen (Fjeldstad, 2007a, 93). Det er heller ikke et poeng ved denne studien å hevde noe annet og man kan kanskje spørre seg hva denne oppgavens kunnskapsteoretiske syn og redegjørelse for forskjellige oppfatninger av kunnskap kan ha å si for eksempel for undervisningen i samfunnsfag? Hvis lærerne skal være i stand til å hjelpe elevene til å utvikle måter å tenke, lese og skrive på, må de kunne sette ord på hvilke kunnskaper som er viktige på hvilke områder (Langer, 1997). I tillegg er det i all undervisning et viktig poeng at lærerens oppfatning av kunnskapens vesen i faget kan ha stor innflytelse på oppbygningen av undervisning og på hvordan den faktisk utformes og gjennomføres (Fjeldstad, 2007a,89). Det er derfor det også er viktig å undersøke hvordan lærere oppfatter fagets kunnskapsinnhold. Og hvis det stemmer slik denne studien antyder, at lærer i samfunnsfag mangler felles ord for å forklare fagets kunnskapsinnhold, så kan det føre til forvirring omkring fagets kunnskapsinnhold og en tilfeldighet når det gjelder vektlegging av fagets forskjellige kunnskapsformer. Hvis samfunnsfagslærere hadde hatt kommunikative signaler som for eksempel episteme, techne og fronesis, kan man tenke seg at de kunne hatt et felles utgangspunkt i samtaler om fagets kunnskapsinnhold. Et slik felles utgangspunkt kan føre til for eksempel mer gjennomtenkte undervisningsopplegg og en balanse av de ulike kunnskapsformene i undervisningen.

6.2 Fagets muligheter for yrkesretting og relevans

I utgangspunktet er kanskje ikke yrkesretting og relevans to områder som henger tett sammen når det kommer til tolkningsdelen. Jeg velger likevel å behandle de sammen fordi det er de to områdene som er hovedsatsingen i FYR- prosjektet. I dette underkapittelet vil funn gjort med tanke på informantenes syn på fagets muligheter for yrkesretting og å gjøre faget relevant for elevene, presenteres. Tidvis vil også funn fra intervjuet med FYR-koordinatoren inkluderes. Som nevnt ved flere anledninger, er samfunnsfag sammen med kroppsøving de eneste fellesfagene som ikke har egen FYR-koordinator. Så hvorfor snakke om FYR-prosjektet, når

ikke samfunnsfag har egen fyrbøter? Jeg mener vi heller kan tenke at det er nettopp derfor vi **bør** ha fokus på samfunnsfag. Hvordan påvirker mangelen på en egen fyrbøter samfunnsfag?

6.2.1 Yrkesretting i samfunnsfag

Noe av det som er interessant når det gjelder yrkesretting i samfunnsfag, er informantenes oppfatning av hvilke muligheter samfunnsfaget legger opp til med tanke på yrkesretting. Min egen forforståelse av disse mulighetene indikerte at informantene muligens ville ha flere innspill til hvordan samfunnsfaget burde endres for bedre å legge til rette for yrkesretting. Dette viste seg langt på vei å ikke stemme overens med de dataene jeg faktisk fikk av informantene. Informantene er stort sett fornøyd med de mulighetene samfunnsfaget gir for yrkesretting. Jeg må derfor se hypotesen som avkreftet. Alle informantene sier at de på en eller annen måte arbeider med yrkesretting i samfunnsfag, noe de i følge fagets læreplan også skal gjøre (Læreplan i samfunnsfag, 2013), men det er forskjeller på hvor mye informantene sier at de yrkesretter i samfunnsfag.

Er det da med yrkesretting som det er med is på 17.mai? Desto mer, desto bedre? Med andre ord: skal man ha fullstendig yrkesretting? Svaret fra informantene og FYR-koordinatoren er her ganske tydelige på at yrkesretting er positivt, men til en viss grense. På samme måte som for mye is gjør deg kvalm, kan fullstendig yrkesretting bli for mye av det gode. Eller som Anne formulerte det: *det er ikke sånn at alt kan yrkesrettes, og det skal det ikke være heller for det blir litt kunstig*. Samfunnsfaget er jo strengt tatt, nettopp det: et fag om samfunnet. Det skal ikke være et fag der absolutt alt lærestoffet skal rettes inn mot hvilket yrke elevene utdanner seg til. Både fordi man har forskjellige elever i alle klasser og som Lene uttalte: *”[...]man skal ikke ha mindre demokratiundervisning for elektroelever enn for studiespesialiserende elever, det synes jeg ikke er riktig”* Samfunnsfaget har blant annet tatt på seg en spesiell rolle i demokratiopplæringen (Fjeldstad, 2009), og begrunner sitt fag også ut ifra et dannelsesperspektiv som favner bredere enn yrkesrettingen.

Alle informantene trekker fram hovedområdet arbeids- og næringsliv og sier at de yrkesretter når de arbeider med kompetansemålene under dette området. Hvis vi tenker tilbake på Kari Repstads inndeling av grader av yrkesretting (se kapittel 2.2), kan man kanskje påstå at nettopp et område som arbeids- og næringsliv vil være et naturlig område for yrkesretting fordi kompetansemålene går direkte inn på: fremtidig yrke, etablering av bedrift,

arbeidsmiljølov også videre. Likevel består læreplanen av fire andre hovedområder, der det som vil være ”naturlig” å yrkesrette kan være veldig tilfeldig, avhengig av for eksempel lærerens bakgrunn eller elevenes studieretning. En informant nevnte for eksempel at hun yrkesretter en del under hovedområdet internasjonale forhold, blant annet ved å knytte lover elevene må forholde seg til i fremtidig yrke til EU- direktiver. Mens en av de andre informantene så dette som det hovedområdet som var vanskeligst å yrkesrette.

Informantene er relativt enige i at læreplanen ikke trenger *mer* konkretisering av yrkesretting i læreplanen. Det virker altså som en gjennomgående trend hos informantene er støtte til Repstads alternativ nummer fire i grad av yrkesretting: *”Yrkesrettingen går bare til en viss grense. Fellesfagene har sin egenart som også må ivaretas”* (Repstad, 2013). Dette stemmer også overens med FYR-koordinatorens syn på grad av yrkesretting, som hun mener ikke bør eller trenger gå på bekostning av det som er fagets egenart. FYR-prosjektets mål er å øke gjennomføringsgraden for yrkesfagelever, men selv om elever har valgt samme utdanningsretning, så trenger ikke det nødvendigvis bety at de har like interesser utenom yrkesvalget. Derfor er også fokuset på å gjøre faget relevant for elevene et viktig aspekt ved FYR-prosjektet.

6.2.2 Relevans i samfunnsfag

Å gjøre fagstoffet relevant for elevgruppen man underviser, er i grunn det undervisningen dreier seg om. Eller som Anne påpekte det: *”Du kan på en måte ikke drive samfunnsfaget uten å ha med deg klassen og at de gir deg noe tilbake [...]”*. At relevans er med som en av to hovedområder i FYR-satsingen forteller likevel at det er et behov for å gjøre fellesfagene mer relevante for elevene. Men hva da med samfunnsfaget som ikke har egen fyrbøter som jobber for å hjelpe lærerne med å gjøre faget mer relevant for elevene?

FYR-koordinatoren hevdet under intervjuet at hun syntes det hadde vært positivt med en egen fyrbøter i samfunnsfag, men at hun samtidig ikke tror at faget tar skade av å være uten. Dette kan stemme overens med informantenes syn som tilsier at de stort sett synes det er greit å gjøre samfunnsfaget relevant for de forskjellige elevgruppene de underviser. Anne: *” [...] jeg synes egentlig det. Fordi at disse temaene som blir tatt opp er kanskje det aller viktigste ved samfunnskunnskapen, [...] uansett hvilket nivå man ligger på, uansett hvilke ambisjoner man har tenker jeg, så passer disse temaene.”* Noen av informantene trekker likevel fram at

det er forskjell på hvor enkelt det er å gjøre de ulike hovedområdene relevante og at noen av kompetansemålene kan være veldig utfordrende for elevene. Lene: *”De [som lager læreplanen] setter jo mål som ikke engang politikerne egentlig klarer, som disse her 15-16 åringene skal gjøre. Så det kan man jo stille spørsmål ved. De går litt høyt ut, det gjør de.”* Men stort sett er informantene fornøyde med mulighetene faget gir for å gjøre lærestoffet relevant for elevene, og det virker heller ikke her som om mangelen på en egen fyrbøter påvirker faget i stor grad.

6.3 Didaktisk fantasi

Å gjøre lærestoffet relevant for elevene er et tema som gjør seg gjeldende i flere sammenhenger, også når det gjelder didaktisk fantasi. Bruken av didaktisk fantasi, kan på mange måter fungere som et verktøy for å skape relevans og bygge kognitive broer i elevenes forståelse av lærestoffet. Uten at noen av informantene egentlig hadde hørt begrepet didaktisk fantasi tidligere, ga begrepet alle informantene lignende assosiasjoner. I tillegg stemte informantenes assosiasjoner i stor grad overens med Dag Fjeldstads definisjon av begrepet (se kapittel 3.5).

Didaktisk fantasi handlet for informantene blant annet om å være kreativ og å variere undervisningsmetodene. Benyttelsen av didaktisk fantasi i samfunnsfagundervisningen kan derfor knyttes til samfunnsfagets techne fordi det fungerer som et slags verktøy eller middel for å oppnå noe annet. I denne sammenheng brukes didaktisk fantasi for å gjøre lærestoffet relevant for elevene. Lene kom med eksempler på hva som for henne anses som didaktisk fantasi.: *”At du faktisk varierer metoden.. at du kan bruke både litteratur, du kan bruke musikk, du kan bruke tv eller film, du kan bruke rollespill, du kan bruke elevene. Altså at man bruker alle de mulighetene man har.”* Denne troen på å bruke varierte arbeidsmetoder er utbredt tanke om at det ikke er slik at noen metoder ikke virker, mens andre virker for alle, overalt og for alltid (Øzerk, 2010). Dette fordi, som Gerd påpeker: *”[...] vi har jo forskjellig type ungdommer i hver klasse,”* uavhengig av om de går på yrkesfag eller studiespesialiserende. Camilla nevner for eksempel at det ikke er alle elever som takler å snakke høyt i plenum og i grupper. Hun synes derfor at varierte arbeidsmetoder er viktig og *”[...] jeg tror kanskje det også gagnar forskjellige grupper [elever].”* Lærer som benytter seg av varierte arbeidsmetoder og er kreative i sin organisering av undervisningen, vil ha

mulighet til å nå flere elever enn ved å ha en ensidig undervisning. Ved å ha god didaktisk fantasi kan man utvide elevenes kunnskapstilfang.

Didaktisk fantasi handler for Anne også om elevenes medbestemmelse i faget. Dette er ikke direkte inkludert i Dag Fjeldstads definisjon av begrepet, men medbestemmelse kan likevel ses som et fantasifulle didaktisk grep for å gjøre fagstoffet relevant for elevene. Anne fremhever at det er viktig å se elevene som en ressurs og få de med blant annet når det gjelder bestemmelse av fagets arbeidsmetoder. Denne samme tankegangen finner vi hos Ira Shor som hevder at kun gjennom aktiv læring kan elevene utvikle metoder og demokratiske handlemønstre (Shor, 1992). Samtidig hevder Marta Nussbaum at ved å benytte seg av for eksempel skjønnlitteratur i undervisning for å la elevene sette seg inn i andre menneskers situasjon, kan være en metode for at elevene kan oppnå fronesis (Nussbaum, henvist til i Gustavsson, 2001). Bruken av skjønnlitteratur er en metode som har blitt mer aktuell også i samfunnsfagundervisningen de senere årene, og er et eksempel på hvilke undervisningsmuligheter som ligger i faget hvis man tenker litt utenfor det som tradisjonelt har blitt oppfattet som kilder til samfunnsfagundervisningen (Fjeldstad, 2009). For å oppsummere: Anne ser elevenes medbestemmelse som en måte å benytte seg av didaktisk fantasi, Nussbaum mener bruken av skjønnlitteratur kan føre til fronesis, og Shor hevder at elevenes medbestemmelse kan føre til demokratiske handlemønstre. Er det ikke dermed mulig å påstå at bruken av techne-kunnskapen, didaktisk fantasi faktisk kan være et middel eller verktøy for elevenes utvikling av fronesis? Igjen ser man hvordan de ulike kunnskapsformene henger sammen og hvordan de forsterker og utfyller hverandre, her konkretisert i technekunnskap som en forutsetning for oppnåelsen av fronesis.

Et nærliggende spørsmål blir dermed: Legger samfunnsfaget slik det er i dag til rette for at didaktisk fantasi kan benyttes som et middel for at elevene kan utvikle eller videreutvikle fronesis? Gustavsson hevder at spørsmålet om hvordan fronesis oppnås, ikke nødvendigvis henger sammen med formell skolegang. Fronesis lærer man i hovedsak ikke gjennom undervisning og utdanning, men gjennom erfaringer med livet selv, mener han (Gustavsson, 2001). Det kan sikkert stemme at man lærer fronesis gjennom erfaringer med livet selv, men jeg mener også man kan hevde at skolen og ikke minst samfunnsfaget har gode muligheter for å hjelpe elevene å oppnå fronesis, og at skolen dermed ikke bør undergrave sin mulighet for å arbeide for elevenes utvikling eller videreutvikling av fronesis. Argumentasjon kan som vist tidligere være en måte jobbe mot fronesis. Både Gerd, Anne, Lene og Bjørn mener at det

blir opp til hver enkelt lærer om man får nok mulighet til argumentasjon, fordi det blir hva man selv legger opp til. Lene ser det å få elevene til å argumentere som utfordrende, men derfor også som kjempeviktig og utdyper: ” *Man kan synse mye, men det å argumentere er kjempeviktig og det tror jeg dette faget legger grunnlag for [...].* ” Det virker ikke basert på informantenes oppfatning som om samfunnsfaget legger noen hindringer for lærere å legge opp undervisningen rettet mot utvikling eller videreutvikling av fronesis. Likevel påpeker blant annet Lene at: ” *Det er et veldig stort fag og hvis de skal forstå hver eneste del godt så må vi jobbe veldig lenge med det og det har vi ikke tid til.* ” Poenget er at samfunnsfaget kan være et essensielt fag der elever kan utvikle god dømmekraft og demokratiske holdninger (fronesis). At kompetansemålene er så åpne som de er med lite tilfang av metodekrav¹¹ kan gi store fordeler med tanke på lærernes bruk av didaktisk fantasi, men det kan også føre til mer ensidig undervisning. Det kan også føre til en tilfeldighet i hvilke(n) kunnskapsform(er) læreren vektlegger. Det er med andre ord vanskelig å vitenskapeliggjøre didaktikken (Fjeldstad, 2014).

6.4 Oppsummering og avsluttende bemerkninger

Med denne studien har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: *Hvordan oppfatter samfunnsfaglærere fagets kunnskapsinnhold og muligheter for yrkesretting?* Og studiens underordnede problemstilling: *Hvordan oppfatter samfunnsfaglærere fagets muligheter for å gjøre faget relevant for elevene?*

Kunnskapsinnholdet

Flere av informantene hadde utfordringer med konkret å kommunisere sin oppfatning av samfunnsfagets kunnskapsinnhold. Bruken av begrepet kunnskapsinnhold ble av en av informantene tolket på en helt annen måte enn av de andre. Mens de andre informantene så kunnskapsinnholdet som et begrep dekkende for hele samfunnsfaget, så én informant det kun i betegnelsen faktakunnskaper eller episteme-kunnskaper. Informantene i denne studien virker ikke å skille mellom kunnskapssyn og læringssyn i sine svar. Denne studien kan ikke si noe om denne forskjellen i oppfatning er noe som er gjeldene for flere enn informantene som deltok i studien, men om det er slik, kan det ha flere implikasjoner for samfunnsfaget generelt og også muligens for undervisningen i faget. Utfordringene med å konkret

¹¹ Tidligere har man snakket om at læreplanene nå har gitt lærerne metodefrihet, men innføringen av det nye hovedområdet ”utforskeren” har av noen blitt kalt en slags snikmetodisering av læreplanen fordi den stiller bestemte krav til arbeidsmetoder.

kommunisere sin oppfatning av samfunnsfagets kunnskapsinnhold kan komme enten av at det er en taus kunnskap, eller rett og slett at det er en mangel på kommunikative signaler i faget. Det er grunn til å hevde at et felles språk som kan uttrykke en felles forståelse av fagets kunnskapsinnhold har fordeler, kanskje kan det for eksempel bidra at faget kan få en klarere faglig profil? En måte man kan tenke seg å skaffe slike kommunikative signaler, kan være ved å ta utgangspunkt i Fjeldstads komplekse fagferdigheter. Men disse komplekse fagferdighetene er inndelt i åtte kategorier og kan derfor være tungvint å benytte i dagligtalen. Denne studien foreslår derfor en måte å arbeide med kommunikative signaler om kunnskapsinnholdet i faget, ved å ta utgangspunkt i den aristoteliske inndelingen av kunnskapsbegrepet. Denne studien har vist at den aristoteliske inndelingen basert på kunnskap definert som episteme, techne eller fronesis, vil være mulig å overføre til samfunnsfaget. En slik måte å snakke om samfunnsfaget på vil kunne gagne flere enn bare lærerne. Hvis det er slik at lærerens kunnskapssyn påvirker undervisningen, som flere av informantene sier at det gjør, vil en tydeliggjøring av kunnskapsinnholdet kunne føre til mer gjennomtenkte og begrunnede undervisningsopplegg. Samfunnsfaget består som vist av alle tre kunnskapsformene, noe som også burde gjenspeiles i undervisningen. Det kan argumenteres for at fagets hovedvekt i dag ligger på kunnskapsformen fronesis, med den forutsetning at de tre kunnskapsformene beriker og utfyller hverandre, heller enn å være gjensidig utelukkende.

Yrkesretting og relevans

Informantene er stort sett fornøyd med hvilke muligheter samfunnsfaget gir for yrkesretting. Alle sier de tidvis yrkesretter i sine fag og ingen mener det bør konkretiseres mer yrkesretting i læreplanen. Det virker som en gjennomgående trend hos informantene er tanken om at yrkesretting bare går til en viss grense og at samfunnsfaget har sin egenart som bør bevares. I all hovedsak mener informantene at slik dette er løst i dag, fungerer fint. Når det gjelder mulighetene for å gjøre faget relevant for den enkelte elev og elevgruppe, er informantene også her stort sett enige om at det er forholdsvis enkelt. Noen av informantene peker likevel på at faget muligens har et litt høyt tilfang av begreper som elevene er ment å kunne, og at noen av kompetansemålene er litt vel ambisiøse. Dette trenger ikke nødvendigvis være knyttet til elevenes valg av utdanning, men heller til den aldersgruppen de befinner seg i. Det virker altså som informantene mener samfunnsfaget slik det er i dag både har gode muligheter for yrkesretting og å gjøre faget relevant for elevene. Heller ikke FYR-koordinatoren mener samfunnsfaget lider uten egen fyrbøter. Dette kan komme av hvordan

den spesielle skolen er organisert. Eller det kan være fordi samfunnsfaget er enklere å yrkesrette og å gjøre relevant for elevene enn for eksempel norskfaget. I tillegg blir samfunnsfag ofte inkludert som tverrfaglige prosjekt med andre fag som er en del av FYR-prosjektet, noe som også kan være en faktor til at behovet for egen fyr-koordinator ikke føles veldig avgjørende.

Det kan dermed virke som fokuset på relevans i fellesfagene heller enn å tilføre noe nytt, understreker et generelt pedagogisk prinsipp som allerede eksisterer. Utfordringen ligger dermed i hvordan de enkelte skoler, arbeidslag og lærere tolker definisjonene og hvordan de konkret arbeider med dette på sine skoler og i sine klasser. Dette kan føre til en tilfeldighet omkring arbeidet med yrkesretting og relevans.

Didaktisk fantasi

Selv om didaktisk fantasi ikke eksplisitt er inkludert i oppgavens forskningsspørsmål, kan på mange måter didaktisk fantasi betraktes som et bindeledd i denne oppgaven. Bruken av didaktisk fantasi, kan fungere som verktøy for å skape relevans og bygge kognitive broer i elevenes forståelse av lærestoffet. Ved å ha god didaktisk fantasi kan man utvide elevenes kunnskapstilfang. Denne oppgaven hevder at bruken av didaktisk fantasi kan være et middel eller verktøy for elevenes utvikling av fronesis. Dette understreker hvordan de ulike kunnskapsformene henger sammen og hvordan de forsterker og utfyller hverandre.

Dag Fjeldstad har mye rett når han hevder at *”Lærerens evne til å gi forsvarlige tolkninger av læreplanens kunnskaps-og verdisyn utvikles gjennom erfaring og rutine. Men fundamentet for slike tolkninger ligger alltid i skjæringspunktet mellom faglig kunnskap og forstand, og lærerens didaktiske fantasi.”* (Fjeldstad, 2007b, 255). Mitt ønske er likevel at disse forsvarlige tolkningene også kan være tilgjengelige for nyutdannede lærere før man eventuelt innehar den nødvendige erfaring og rutine. En tydeliggjøring og kategorisering av fagets kunnskapsinnhold, kan kanskje være en mulig vei å gå. Og kanskje kan disse kommunikative signaler skapes ved en konkretisering av samfunnsfagets kunnskapsinnhold gjennom de aristoteliske begrepene: episteme, techne og fronesis.

6.5 Videre arbeid

Denne studien har basert på informasjon fra informantene, avduket at det i samfunnsfag virker som det er en mangel på kommunikative signaler som kan brukes for å diskutere fagets kunnskapsinnhold. Studien har også kommet med et mulig forslag til en tredelt kategorisering av samfunnsfagets kunnskapsinnhold basert på Aristoteles sin inndeling av kunnskapsbegrepet i henholdsvis episteme, techne og fronesis. Om en mangel på kommunikative signaler også er noe som er gjeldende i en større skala enn denne studien har undersøkt, ville det vært interessant å finne ut. Hvis det stemmer, er et forslag å arbeide med en videre tydeliggjøring og utvikling av fagets kunnskapsinnhold basert på inndelingen: episteme, techne og fronesis, eller i andre kategorier, hvis det finnes mer passende.

Litteraturliste

Aasen, Pette (1999): "Kap: Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden" I: *SDID4020- Samfunnsfag i samfunnsperspektiv*. Kopisamling. Unipub AS. Oslo.

Børhaug, Kjetil (2005): "Hvorfor samfunnskunnskap?" I: *SDID4020: Samfunnsfag i samfunnsperspektiv*. Kopisamling. Unipub AS. Oslo.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence og Keith Morrison (2011): *Research methods in education*. Routledge.

Fjeldstad, Dag (2007a): "Kapittel 5: Undervisning-virksomhet med mange ansikter" I: *Lektor-adjunkt-lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Mikkelsen, Rolf og Henrik Fladmoe (red.). Universitetsforlaget. Oslo.

Fjeldstad, Dag (2007b): "Kapittel 14: Samfunnskunnskap som samtidskunnskap- og litt til" I: *Lektor-adjunkt-lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Mikkelsen, Rolf og Henrik Fladmoe (red.). Universitetsforlaget. Oslo.

Fjeldstad, Dag (2009): "Lesing i samfunnsfag- opplevelse og erkjennelse" I: *PPU3120- Samfunnskunnskap fagdidaktikk*. Kopisamling. Unipub AS. Oslo

Fjeldstad, Dag (2014): *Personlig korrespondanse med veileder*. 12.mai.

Fog, Jette (1994): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag. Viborg.

Gundem, Bjørg. Brandtzæg (1998): *Skolens oppgave og innhold- En studiebok i didaktikk*. 4.ed. Universitetsforlaget AS. Oslo

Gustavsson, Bernt (2001): *Vidensfilosofi*. Klim forlag. Århus.

Helland, Turid (2009): "Kapittel 5: Vi lærer hele tiden." I: *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Manger, Terje, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl og Turid Helland. Fagbokforlaget. Bergen.

Koritzinsky, T. (2006). I: *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 2.utg. Oslo. Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (1996): *Didaktisk kompetanse*:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1996/nou-1996-22/6/3/3.html?id=342287>
[Lesedato: 10.04.14]

Kunnskapsdepartementet (2013): *Gjennomføring i videregående opplæring*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025> [Lesedato: 03.03.14]

Kvale, S og Brinkmann, S (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.ed. Oslo. Gyldendal Akademiske Forlag.

Langer, Judith A.(1997): "Hva er kunnskap? Oppfatninger i ulike fag" I: *Skriveteorier og skrivepraksis*. Evensen, Lars Sigfred og Torlaug Løkenstgard Hoel (red.) Cappelen Akademiske Forlag. Oslo.

Lillejord, Sølvi (2009): "Kapittel 4: En skole for alle" I: *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Manger, Terje, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl og Turid Helland. Fagbokforlaget. Bergen.

Milne, Alan Alexander (1995): *Den store Ole Brumm- boken*. Gyldendal Forlag.

Mork, Sonja. M (2006): "Kapittel 7: Argumentasjon som læringsstrategi: Hvordan kan læreren tilrettelegge for elevenes faglige argumentasjon?" I: *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Elstad, Eyvind og Are Turmo (red). Universitetsforlaget. Oslo.

Opplæringsloven (1998): "Lov om grunnskole og den videregående opplæringen"
http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
[Lesedato: 01.04.14]

Repstad, Kari (2013): *Yrkesretting av fellesfagene i videregående skole*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon. Oslo.

Robson, Colin (1993): *Real World Research- A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Blackwell Publisher. Oxford.

Shor, Ira (1992): "Chapter 1: Education is Politics: An Agenda for Empowerment" I: *SDID4010- Del 3 av 3. Samfunnsfag i skolen. Kopisamling*. Unipub AS. Oslo

Sjøberg, Svein (2007): "Kapittel 9: Fag og kunnskap i dagens skole" I: *Lektor-adjunkt-lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Universitetsforlaget. Oslo.

Støen, Karina Bakke (2013): *Innlevering i DIDMET4200-Forskningsmetode og oppgaveforberedelse*. Upublisert oppgave.

Tjeldvoll, Arild og Skagen, Kaare (2014): "Didaktikk." I: *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/didaktikk>. Sist oppdatert 9. april, 2014. [Lesedato: 20.04.14]

Utdanningsdirektoratet (2011): *Generell del av læreplanen*:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> Sist oppdatert 21.12.2011 [Lesedato: 20.03.14]

Utdanningsdirektoratet (2013): *Gjeldende læreplan Samfunnsfag Vg1/Vg2*:
<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=-1510282425>
Sist oppdater 21.juni 2013. [Lesedato: 01.03.14]

Utdanningsforbundet (2013): *Utdanningsforbundets overordnede kommentarer til høring på fellesfagene*: <http://www.undanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Vi-mener/Horingsuttalelser/Horing---justering-av-lareplaner-for-engelsk-matematikk-naturfag->

[norsk-og-samfunnsfag-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/](#) [Lesedato: 30.03.14]

Vestfold fylkeskommune(2013): *FYR-prosjektet. Fellesfag-yrkesretting-relevans*
<http://emag.allegro.no/vfk/fyrprosjektet/index.html#/2/>. [Lesedato: 03.03.14]

Øzerk, Kamil (2010): *Pedagogikkens hvordan. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Cappelen Damm AS. Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv sendt til alle informanter

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Karina Bakke Støen og jeg er masterstudent på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. For tiden holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven innenfor programspesialiseringen samfunnsfagdidaktikk. Temaet for denne oppgaven er organiseringen av samfunnsfag på yrkesfaglig utdanningsprogram hvor jeg ønsker å undersøke hva lærere i samfunnsfag tenker om faget og dets muligheter for yrkesretting.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser i samfunnsfag på vg2 (yrkesfag). Mitt håp er derfor at du kan ta deg tid, og vil la deg intervju. Spørsmålene vil dreie seg om læreres syn på fellesfaget samfunnsfag, slik det er i dag og hvordan det eventuelt burde utvikle seg videre med fokus på fagets muligheter for yrkesretting. Videre ønsker jeg å gjøre bruk av båndopptaket og ta notater mens vi snakker sammen. Dette for at jeg mest mulig nøyaktig skal kunne gjengi svarene. Intervjuene vil vare 1-1 ½ time. Jeg vil selvsagt tilpasse tid og sted etter dine preferanser.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om og fra deg, bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, i juni 2014.

Dersom du kunne tenke deg å la deg intervju, må du skrive under på en samtykke- erklæring som jeg tar med meg til intervjuet (eksempel på denne ser du nederst).

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på (tlf.nr fjernet) eller sende en e-post til (e-post adresse fjernet). Du kan også kontakte min veileder Dag T. O. Fjeldstad ved Institutt for lærer- utdanning og skoleforskning, på telefonnummer 22 85 76 14.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Karina Bakke Støen, (adresse fjernet).

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av organisering og yrkesretting i samfunnsfag, og stiller til intervju.

Dato.....

Signatur.....

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere

Intervjuguide- lærere

(SSP= Studiespesialiserende, YF=Yrkesfag)

I: Innledning- Om meg: Hvem er jeg, hvorfor er jeg her, hva vil jeg finne ut.

II: Om intervjuobjektet

- 1) Alder:
- 2) Undervisningsfag?
- 3) Hvor mange år har du undervist i faget ”samfunnsfag, vg2” (tidl. samfunnslære) ?
- 4) Underviser du i dag på YF eller på YF og SSP?
 - YF: hvilke utdanningsprogram?
 - Har du bakgrunn fra undervisning på SSP?

III: Kunnskapsinnholdet

- 5) Hvordan ville du definere kunnskapsinnholdet i samfunnsfag?
- 6) Er kunnskap i samfunnsfag noe annet enn i andre fag? For eksempel i matematikk eller engelsk? – Hvorfor?
- 7) Har din oppfatning av hva som er kunnskap i samfunnsfag, noe å si for din undervisning i faget? (Oppbygning, gjennomføring etc.)

IV: Generelt om faget

- 8) Hva ser du som gleder med undervisningen i samfunnsfag?
- 9) Hva ser du som utfordringer med undervisningen i samfunnsfag?
- 10) Hva ser du som nytten eller verdien med faget?
- 11) Har du noen formening om elevene har nytte av faget?
- 12) Hva tror du elevene ser som hensikten med faget?
- 13) Synes du faget gir nok muligheter for elevene til å utvikle evnen til å argumentere, eller blir det mer en tilføring av fakta?

14) Har du noen oppfatning om hva som kan ligge i begrepet didaktisk fantasi?

V: Læreplanen

15) Slik læreplanen i samfunnsfag er i dag, synes du den legger til rette for tilpasning til elevgruppen/de forskjellige elevgruppene du underviser?

- Utdyp gjerne om du synes det er forskjeller mellom linjene/utdanningsprogrammene.
- Hvorfor?

16) Et av kompetansemålene i samfunnsfag, under hovedområdet ”Internasjonale forhold”, er at elevene skal kunne ”*Finne eksempler på ulike typer konflikter og menneskerettighetsbrudd og drøfte hva FN og andre internasjonale aktører kan gjøre*”. Hvordan ville du tilpasset dette kompetansemålet til dine ulike elevgrupper?

17) Er det noe ved læreplanen slik den er i dag, som du kunne tenke deg/ønske at var annerledes?

- Hvorfor?

18) Hvordan arbeider du selv med yrkesretting i dine samfunnsfagtimer?

VII: Avslutningsvis

19) Er det noe du ønsker å legge til som jeg har ikke har stilt spørsmål om eller som du ønsker å si?

Vedlegg 3: Intervjuguide for FYR-koordinator

Intervjuguide- FYR koordinator

(FYR= fellesfag, yrkesretting, relevans)

I: Innledning

Om meg: Hvem er jeg, hvorfor er jeg her, hva vil jeg finne ut.

II: Om intervjuobjektet

1) Stilling:

- 2) Hvor lenge har du vært FYR-koordinator?
- 3) Har du undervist, eller underviser du i samfunnsfag?

III: Nærmere om FYR-prosjektet

- 4) Hvordan forstår du begrepet ”yrkesretting”?
- 5) Hvordan forstår du begrepet ”relevans”?
- 6) Hvilke arbeidsoppgaver har en FYR-koordinator?

IV: FYR og samfunnsfag

- 7) FYR er en del av NY GIV prosjektet- Slik det er i dag er det ikke egen FYR-koordinator i samfunnsfag: synes du det fungerer fint slik det er i dag? Eller burde det vært en egen koordinator med ansvar for samfunnsfag?
- 8) Påvirker mangelen på FYR-koordinator i samfunnsfag, fokuset på yrkesretting i det faget?

V: Yrkesretting av samfunnsfag

- 9) Arbeider med yrkesretting selv om man ikke har egen koordinator i faget?
- 10) Hvordan arbeider dere på denne skolen med yrkesretting i samfunnsfag?
- Tverrfaglig med SF og programfag?

VII: Avslutningsvis

- 11) Er det noe du ønsker å legge til som jeg har ikke har stilt spørsmål om eller som du ønsker å si?

Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Dag T. Oddssøn Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 03.02.2014

Vår ref: 37168 / 2 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37168	<i>Organisering og yrkesretting i samfunnsfag</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dag T. Oddssøn Fjeldstad</i>
Student	<i>Karina Bakke Støen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karina Bakke Støen karina.stoen@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47-77 64 12 36. nsdmas@svtuit.no